



Les apprenants nigériens face aux temps verbaux passés du français : une analyse des aspects et des temps grammaticaux des langues française et yoruba en vue d'applications pédagogiques

Dele Adegboke

► To cite this version:

Dele Adegboke. Les apprenants nigériens face aux temps verbaux passés du français : une analyse des aspects et des temps grammaticaux des langues française et yoruba en vue d'applications pédagogiques. Linguistique. Université de Franche-Comté, 2011. Français. NNT : 2011BESA1043 . tel-01292537

HAL Id: tel-01292537

<https://theses.hal.science/tel-01292537>

Submitted on 23 Mar 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE
UFR DES SCIENCES DU LANGAGE, DE L'HOMME ET DE LA SOCIETE

**Les apprenants nigériens face aux temps verbaux passés du français : une
analyse des aspects et de temps grammaticaux en langues française et yoruba en
vue d'applications pédagogiques.**

Par Dele ADEGBOKU

**Thèse présentée en vue de l'obtention du doctorat en sciences du langage
Spécialité : Didactique du FLE**

Sous la direction de :

Monsieur Henri MADEC, M d C / HDR à l'UFC

Monsieur Laurent Masegeta KASHEMA, Professeur à l'UDS

Jury composé de :

KASHEMA, Laurent Masegeta, Professeur Université de Strasbourg

MADEC Henri, Maître de conférence / HDR, Université de Franche-Comté

MARTINEZ Pierre, Professeur Université de Paris VIII St Denis

PELLAT Jean-Christophe, Professeur Université de Strasbourg

Besançon, le 16 décembre 2011

Remerciements

D'abord, nous tenons à remercier très sincèrement nos deux directeurs de thèse : M. Henri MADEC et Monsieur le Professeur Laurent Masegeta KASHEMA qui, tout au long de ce travail nous ont fort soutenu. Ils n'ont pas lésiné dans leurs efforts à nous encourager, afin que nous puissions mener à bon port cette entreprise qui n'est pas l'une des moindres. Nous leur sommes reconnaissant pour tout ce que nous avons pu apprendre d'eux. Leurs diverses expériences dans ce domaine académique aussi bien que dans la vie nous ont beaucoup édifié.

En particulier, que le Professeur KASHEMA reçoive ici toute notre sincère gratitude, d'un pour la relecture approfondie et complète qu'il a faite de ce travail, et surtout, de deux pour les efforts louables qu'il a aussi déployés pour la constitution du jury de thèse.

Nos sincères remerciements vont également à Messieurs les Professeurs Jean-Christophe PELLAT et Paul MARTINEZ qui ont bien voulu accepter d'être membres de ce jury. Merci Messieurs.

C'est aussi l'occasion pour nous de témoigner de notre plus grande reconnaissance à l'égard de ces personnes et familles : M. & Mme MANA Jean-Paul, M. & Mme Raymond CARTER pour leur soutien indéfectible, autant spirituel que matériel, particulièrement durant ce dernier séjour à Besançon dans le cadre de cette recherche. Que Dieu, le Tout-Puissant les bénisse en retour.

Je n'oublierai pas ce frère, ce grand ami que le Seigneur dans sa miséricorde a mis sur ma voie, depuis 2002, pour m'être une source de bénédiction : mon cher Fabien FOURCASSE ; je te dis du fond de mon cœur, dans les mots embryonnaires de Yoruba que tu as appris de moi : O ɛ́ é pupò !

Nous remercions également l'ambassade de France au Nigeria pour l'octroi de la bourse qui, pendant ces quatre ans, nous a permis d'entreprendre et de finir cette recherche. Que M. CYRIL REANT, l'Attaché de coopération éducative trouve ici mes mots de remerciements pour tout son soutien et encouragements.

Merci aussi à l'autorité du Village français du Nigeria qui nous a accordé cette longue période d'absence de notre poste afin de finir cette thèse. Nous tenons également à remercier sans exception tous nos collègues du VFN, ces grands « bosseurs » qui ont toujours le cœur à l'ouvrage quelle que soit la situation, et qui ne reculent devant rien pour accomplir leur tâche de formateurs ; nous leur souhaitons plus de courage dans les efforts qu'ils déploient pour promouvoir la cause du français au Nigeria et même au-delà.

Cependant, parmi ces collègues, nous ne pourrions faire l'économie de mentionner et d'adresser nos remerciements particuliers à quelques-uns qui, de par leurs appels téléphoniques nous ramènent de temps en temps « à la maison », de ce lointain nostalgique : MM. ZACK, SANNI Sr, JOK ALABI et Wabi BELLO. Nous ne disons pas merci à ces deux personnes qui nous sont très chères, car, pour nous, ils n'ont fait que leur devoir, mais bien, en pensant régulièrement à nous et à notre famille : ce jeune frère à moi, Oloye Simeon Idowu OLAYIWOLA et Egbón pàtàkì, Mathew Ibiyosi ALAWODE ; je prie que vous soyez toujours bénis de la miséricorde et de la faveur divines.

Nous avons réservé nos derniers mots de remerciements à ces personnes qui nous sont les plus chères ma chère épouse Olubunmi Grace ADEGBOKU et mes enfants : merci à vous d'avoir supporté cette longue absence, d'avoir attendu si longtemps Daddy !

Enfin, que toute personne physique ou morale, ayant participé d'une façon ou d'une autre à la réalisation de cette thèse, trouve ici l'expression de notre sincère gratitude. A tous, parents et amis, je dis : grand merci !

A

**Omolade
Omoniyi
Omolola
Omowumi**

Sommaire

Titre	Pages
Sommaire	1
Introduction	11
Première partie : Cadre théorique	27
Chapitre I : Le contexte de recherche	28
1.1. Les langues en contact au Nigéria	28
1.1.1. Les langues nigériennes majoritaires ou dites nationales	29
1.1.1.1. La langue Hausa	30
1.1.1.2. La langue Yoruba	30
1.1.1.3. La langue Igbo	32
1.1.2. Les langues nigériennes minoritaires	33
1.1.3. Les langues non nigériennes	33
1.1.3.1. Le pidgin nigérian	33
1.1.3.2. La langue arabe	34
1.1.3.3. L'anglais, langue seconde	35
1.2. Le français au Nigéria	36
1.2.1. Brève histoire du français au Nigéria	36
1.2.2. Le statut du français au Nigéria	39
1.2.3. Le milieu institutionnel – Le Village Français du Nigéria (VFN)	43
1.2.3.1. L'institution et ses objectifs	43
1.2.3.2. Les apprenants du Village Français du Nigéria	44
1.2.3.3. Les enseignants du Village Français du Nigéria	36
1.2.3.4. Le programme des cours universitaires	46
Chapitre II : Le cadre théorique linguistique français du temps et de l'aspect	48
2.1. Quelques remarques préliminaires sur le verbe	48
2.1.1. Le verbe : mot et classe grammaticale	49
2.1.1.1. Définition formelle	49
2.1.1.2. Définition notionnelle du verbe	50
2.1.1.3. Le verbe, catégorie grammaticale	51

2.1.2. Définition fonctionnelle du verbe	52
2.1.2.1. Le verbe et sa puissance nodale	53
2.1.2.2. Le verbe dans sa fonction syntaxique	54
2.2. Définition de la notion de temps	55
2.2.1. Le temps dans le sens général	56
2.2.2. Le temps dans le cadre linguistique : la temporalité	57
2.2.3. Le temps hors du langage : le temps physique et le temps Chronique	59
2.2.3.1. Le temps physique	60
2.2.3.2. Le temps chronique	60
2.2.4. Le temps dans le langage : le temps linguistique	62
2.2.4.1. Le temps absolu/Le temps relatif	63
2.2.4.2. Le temps chronologique/Le temps grammatical	64
2.2.4.3. Le temps grammatical : définition et erreur de compréhension	65
2.2.5. Les temps verbaux : représentations et ambiguïtés	68
2.3. La notion d'aspect grammatical	72
2.3.1. L'historique de la notion d'aspect	72
2.3.1.1. L'aspect en indo-européen	73
2.3.1.2. L'aspect dans la tradition linguistique et grammaticale française	74
2.3.2. Définition de la notion d'aspect	77
2.3.2.1. A la recherche de définition : grammaticale et linguistique ...	77
2.3.2.2. Guillaume et la notion d'aspect	80
2.3.2.2.1. Le temps in esse et le temps in posse	81
2.3.2.2.1.1. Définition	81
2.3.2.2.1.2. Les aspects : tensif, extensif et bi-tensif	82
2.3.2.2.2. Précision aux niveaux formel et notionnel	83
2.4. L'aspect lexical : définition	85
2.4.1. Les types d'aspect lexical ou mode d'action	90
2.4.2. La typologie des verbes suivant l'aspect	93
2.4.2.1. Les typologies de M. Wilmet et d'A. Gardes-Tarmine	94
2.4.2.2. La grille de Z. Vendler (1968)	85
2.4.3. Influence du contexte sur l'aspect lexical	99

2.4.3.1. La classification de H. Garey	101
2.4.3.2. La classification de G. Guillaume	103
2.4.3.3. Que conclure sur cette influence du contexte ?	105
2.5. L'aspect grammatical	107
2.5.1. Qu'est-ce que l'aspect grammatical ?	107
2.5.2. Les aspects : Perfectif/Imperfectif	111
2.5.3. L'aspect lexical et l'aspect grammatical : y a-t-il un lien ?	114
2.5.4. L'aspect grammatical et les temps verbaux	117
2.5.4.1. Emile Benveniste et la relation temps/aspect : les plans d'énonciation	117
2.5.5. Les modes et leur rapport avec le temps et l'aspect	121
Chapitre III : Analyse linguistique des temps considérés du français :	
L'imparfait (IMP) – le Passé Composé (PC) (et PS)	126
3.1. Quelques repères généraux sur les temps en considération	127
3.1.1. Les temps chronique, anaphorique et déictique	127
3.1.1.1. Le temps chronique	127
3.1.1.2. Le temps anaphorique et le temps déictique	128
3.1.2. Caractéristiques ou instructions temporelles et aspectuelles d'un Temps verbal : IMP, PC, PS	129
3.2. Analyse linguistique des temps : IMP, PC, PS	131
3.2.1. L'imparfait	131
3.2.1.1. Les valeurs temporelles d'emploi de l'imparfait	132
3.2.1.1.1. L'imparfait d'accomplissement passé (non borné)	132
3.2.1.1.2. L'imparfait d'habitude ou de répétition	134
3.2.1.1.3. L'imparfait de description	134
3.2.1.1.4. L'imparfait d'effet de ralenti	135
3.2.1.1.5. L'imparfait d'arrière plan	135
3.2.1.1.6. L'imparfait de discours rapporté	137
3.2.1.2. Autres emplois de l'imparfait	138
3.2.1.2.1. L'imparfait d'atténuation (ou e politesse)	138
3.2.1.2.2. L'imparfait hypocoristique	139
3.2.1.2.3. L'imparfait de sens forain	139
3.2.1.3. Les valeurs modales de l'imparfait	140
3.2.1.3.1. L'imparfait d'hypothèse	140

3.2.1.2. L'imparfait de contrefactualité	141
3.2.2. Le Passé Composé (PC/PS)	142
3.2.2.1. Définition des perfectivités du PC et du PS	143
3.2.2.2. Le PC : les différents emplois régulier ou standard	145
3.2.2.2.1. La valeur d'accompli du passé	145
3.2.2.2.2. La valeur d'accompli du présent	147
3.2.2.3. Les emplois particuliers du PC	148
3.2.3. Le PC/PS et l'IMP dans l'usage	149
3.2.3.1. PC et PS et les plans d'énonciation	149
3.2.3.2. Différence entre le PC et le PS	150
3.2.3.3. Discrimination pour les circonstants ou adverbes de temps	151
3.3. Comment sont traités les temps verbaux (IMP, PC, PS) en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE au Nigéria	153
3.3.1. Constats sur les manuels en usage par rapport au traitement du PC et de l'IMP	154
3.3.2. L'usage du temps et de l'aspect en classe de français en contexte nigérian	155
3.4. Méthodologie pour mieux enseigner et apprendre les temps verbaux du passé (PC et IMP) en contexte nigérian	156
3.4.1. L'usage du temps et de l'aspect à des fins pédagogiques	157
3.4.1.1. Les acquis linguistiques spécifiques et les méthodes	157
3.4.1.1.1. Les périphrase verbales et adverbes de temps	157
3.4.1.1.2. La place de la deixis (Shifters) accompagnant les temps ...	159
3.4.1.1.2.1. Définition du déictique	159
3.4.1.1.2.2. Les personnes : le couple locuteur/allocutaire	160
3.4.1.1.2.3. Autres déictiques	161
3.4.1.1.3. Arrière-plan/premier plan	166
3.4.1.1.4. La cohérence textuelle	167
3.5. La question de la norme dans l'enseignement de la langue française.	168
3.5.1. Qu'est-ce que le français standard ?	168
3.5.2. Qu'est-ce que la norme ?	169
3.5.3. Quelle norme en situation du FLE ?	171
3.5.4. Quelle grammaire en situation du FLE ?	173
3.5.4.1. Les grammaires linguistiques	176

3.5.4.2. La grammaire par l'approche communicative	177
3.5.5. Un français africain ? Une norme grammaticale ?	179
Chapitre IV : Le temps et l'aspect en Yoruba	182
4.1. Généralités linguistiques sur le Yoruba	183
4.1.1. Sur la graphie et les sons en Yoruba	184
4.1.2. Les tons en Yoruba	188
4.1.3. La morphologie du Yoruba	190
4.1.3.1. La morphologie du verbe	190
4.1.3.1.1. Les verbes simples	191
4.1.3.1.2. Les verbes composés	191
4.1.3.2. La morphologie du nom	193
4.1.3.2.1. Les noms simples	193
4.1.3.2.2. Les noms composés	194
4.2. Les marqueurs de l'aspect et du temps en Yoruba	197
4.2.1. Les deux systèmes de temps	198
4.2.2. Les aspects en Yoruba : marqueurs de base et composés.....	200
4.2.2.1. Identification des aspects Yoruba	200
4.2.2.2. Les aspects ou marqueurs de base	203
4.2.2.2.1. Le marqueur aspectuel ń	204
4.2.2.2.2. Le marqueur ti	205
4.2.2.2.3. Le marqueur yóò	206
4.2.2.3. Les marqueurs composés sens aspectuo-temporel	208
4.2.2.3.1. Le marqueur máa ń	208
4.2.2.3.2. Le marqueur ti	209
4.2.2.3.3. Le marqueur yóò máa	211
4.2.2.3.4. Le marqueur yóò ti	211
4.2.2.3.5. Le marqueur ti máa ń	212
4.2.2.3.6. Le marqueur yóò ti máa	213
4.2.3. Le High tone syllable (HTS) ou syllabe à ton haut	216
4.2.3.1. Définir le HTS en Yoruba	216
4.2.3.2. Le HTS comme morphème zéro	219
4.2.3.3. Les fonctions du HTS	220
4.2.3.3.1. Le HTS, un marqueur du temps ?	220
4.2.3.3.2. Le HTS comme marqueur de l'aspect perfectif	221

4.2.3.3.3. Le HTS et le type de verbe qui lui est associé	224
4.2.3.3.4. Le HTS en interaction avec d'autres aspects : pour une forme non marquée	225
4.2.3.4. L'aspect imperfectif	227
4.2.3.4.1. L'aspect progressif ń	228
4.2.3.4.2. Les différents emplois de ń	229
4.2.3.4.3. Le progressif et les types de verbes	233
4.2.3.5. L'aspect habituel	234
4.2.3.5.1. Définir l'aspect habituel	234
4.2.3.5.2. Le marqueur de l'habituel : máa ń	235
4.3. Le verbe auxiliaire en Yoruba ?	238
4.3.1. Les vrais auxiliaires existent-ils en Yoruba ?	238
4.3.1.1. Définition de l'auxiliaire en Yoruba de Awobuluyi à Adewole (2007) : une tendance générativiste	238
4.3.1.2. Notre point de vue : Soyoye (1989)	241
4.3.1.3. La fonction d'univerbe	242
4.3.1.3.1. Comment sont rendus en Yoruba "avoir" et "être" qui sont En fonction d'auxiverbes en français	243
4.3.1.3.2. La construction passive en Yoruba	245
4.3.1.4. La fonction de coverbe en français et en yoruba	247
4.3.1.4.1. "Avoir" en fonction de coverbe	247
4.3.1.4.2. "Etre" en fonction de coverbe	248
4.3.2. Les auxiliaires de temps en yoruba	251
4.3.2.1. Définir les auxiliaires de temps en partant du français	251
4.3.2.1.1. Aller + infinitif (français)	251
4.3.2.1.2. Le verbe lọ [lɔ] et la construction lọ + infinitif	253
4.3.2.2. Autres auxiliaires de temps	255
4.3.2.2.1. L'auxiliaire ṣeṣe [ʃɛʃɛ] (venir de + infinitif)	256
4.3.2.2.2. Les auxiliaires tètè [tete] et dédé [dede]	261
4.3.2.2.3. Les auxiliaires fẹfẹ / bẹrẹsi / fẹ + infinitif	266
4.4. Les modaux ou auxiliaires de modalité en yoruba	274
4.4.1. Les deux modaux principaux du yoruba : gbọdọ (devoir) et lè (pouvoir)	275
4.4.1.1. Le modal gbọdọ	275

4.4.1.2. La périphrase : ní láti	277
4.4.1.3. L'auxiliaire modal lè [le]	279
4.5. Verbes sériels et valeurs syntaxiques en yoruba	283
4.5.1. Définir les verbes sériels et distinguer les rôles des verbes constitutifs	284
4.5.1.1. Définition et caractéristiques définitoires des verbes sériels...	284
4.5.1.2. Distinguer les verbes sériels de par leurs rôles	288
4.5.2. Structures possibles d'énoncés à séries verbales	290
4.5.2.1. Série à deux ou trois verbes	290
4.5.2.1.1. La série à deux verbes	290
4.5.2.1.2. La série à trois verbes	291
4.5.3. Valeurs/fonctions des verbes dans une série	292
4.5.3.1. Verbes en série à valeurs de préposition	292
4.5.3.2. Verbes en série à valeur d'adverbe	294
4.5.3.3. Verbes sériels à valeur de complément du verbe	296
4.5.3.4. Verbes sériels indiquant la direction	297
Deuxième partie : Application du cadre théorique et de la méthodologie	
Au corpus	301
Chapitre V : Autour des productions écrites des sujets-apprenants :	
Le public de référence et la constitution du corpus	302
5.1. Méthodologie de production des exercices écrits	302
5.1.1. Les premiers choix	302
5.1.2. L'exercice de grammaire et de rédaction	304
5.1.2.1. Exercices et consignes : une expérience de classe édifiante ...	304
5.1.2.2. Les deux exercices de grammaire	306
5.1.2.2.1. Le premier exercice de grammaire	306
5.1.2.2.2. Le second exercice de grammaire	307
5.1.2.3. Le test de composition écrite ou rédaction	308
5.2. Le public de référence et les critères de sélection	309
5.2.1. Le public de référence : formation des groupes au Village Français du Nigéria	311
5.2.2. Sélection des sujets et critères de sélection	313
5.3. Constitution du corpus	315
5.3.1. Vers le choix des sujets	315

5.3.2. Niveau des sujets et choix final par zone	317
5.3.2.1. Choix par zone	318
5.3.2.2. Choix final des sujets de région	321
5.3.2.3. Les deux groupes de sujets	323
5.3.3. Le corpus de recherche et sa fiabilité	324
5.4. Procédure d'analyse des exercices	325
5.4.1. Procédure d'analyse des différents sujets	326
5.4.1.1. Présentation des exercices	327
5.4.1.1.1. Présentation du premier exercice de grammaire	327
5.4.1.1.2. Présentation du second exercice de grammaire	329
5.4.1.1.2.1. Pourquoi le PC, l'IMP et le PS dans ce test	330
5.4.1.1.2.2. Quel verbe à quel temps ? Justification des choix	333
5.4.1.3. Présentation de l'exercice de composition écrite	334
Chapitre VI : Analyse des productions	336
6.1. Etude de l'exercice 1 : analyse des productions	336
6.1.1. Présentation statistique des productions	336
6.1.2. Analyse statistique des performances	340
6.1.3. Calcul statistique des performances dans l'exercice 1	345
6.1.3.1. Les nombres d'occurrences au niveau des deux groupes	347
6.1.3.2. Comparaison des moyennes d'occurrence de forme	348
6.1.3.3. Comparaison des proportions de production des formes verbales	350
6.1.3.4. Comparaison des pourcentages	353
6.2. Etude de l'exercice 2 : Analyse des productions	355
6.2.1. Les cas de figure possibles d'ensembles de choix.....	356
6.2.1.1. Le premier cas	357
6.2.1.2. Le second cas	357
6.2.1.3. Le troisième cas	358
6.2.2. Présentation statistique des productions	358
6.2.3. Calcul statistique des productions	361
6.2.3.1. Analyse des performances : résultats de la lecture des tableaux ..	363
6.2.4. Comparaison des performances au niveau des deux groupes.....	367
6.2.4.1. Le Passé simple	367
6.2.4.2. L'imparfait	368

6.2.4.3. Le passé composé	369
6.3. Etude de l'exercice de rédaction : analyse des productions	372
6.3.1. Procédure générale d'analyse et quelques règles de procédure spécifique	372
6.3.2. Analyse des productions du groupe B : distribution des temps ...	374
6.3.3. Analyse des productions du groupe A : distribution des temps ...	407
6.4. Résumé des observations et commentaires suite à l'analyse des productions des deux groupes	449
6.4.1. Les influences du yoruba	449
6.4.1.1. Le cas spécifique de la conjonction de subordination "Quand».	450
6.4.1.2. Le cas de la préposition "Pour"	450
6.4.2. L'influence de l'anglais	451
6.4.2.1. Les connecteurs logiques et syntaxiques mal employés ...	451
6.4.3. L'influence du français	452
6.5. Résultats croisés des différentes productions	453
6.5.1. Sujets restants dans chacun des deux groupes	453
6.5.2. Croisement des résultats des différentes productions	455
6.5.3. Résultats croisés des productions du groupe A et du groupe B ...	456
Troisième partie : Interprétation des résultats et propositions de pistes méthodologiques pour l'enseignement apprentissage des temps verbaux	458
Chapitre VII : Interprétation des résultats	459
7.1. Lecture brute des résultats obtenus	459
7.1.1. Lecture des résultats du groupe A	459
7.1.1.1. Distribution des temps dans le groupe A	460
7.1.1.2. Degré de recevabilité des formes des deux temps verbaux dans le groupe A	460
7.1.2. Lecture des résultats du groupe B	461
7.1.2.1. Distribution des temps dans le groupe B	462
7.1.2.2. Degré de recevabilité des formes des deux temps verbaux dans le groupe B	462
7.2. Résultats croisés de l'ensemble des résultats obtenus	463
7.2.1. Lecture des résultats croisés des résultats obtenus dans tout le corpus	463

7.2.2. Distribution des temps dans tout le corpus	465
7.2.3. Degré de recevabilité des temps dans le corpus	466
7.3. Lecture critique des résultats bruts et croisés	466
7.3.1. Lecture critique des résultats du groupe A	467
7.3.2. Lecture critique des résultats du groupe B	469
7.4. L'interprétation des résultats de l'ensemble du corpus	471
7.5. Conclusion partielle	473
Chapitre VIII : Pistes didactiques et méthodologiques pour l'ensei-	
gnement des temps verbaux du passé et de l'aspect verbal	
(PC & IMP)	475
8.1. Nécessité des pistes : quelques rappels et références didactiques ...	477
8.2. Pistes didactiques et pédagogiques pour meilleur apprentissage et	
enseignement des temps verbaux français du passé en situation	
nigériane	478
8.3. Propositions pour le choix des types d'exercices pour l'apprentis-	
sage des temps verbaux	483
8.3.1. Exercices en français pour apprendre les temps verbaux	483
8.3.1.1. Pour comprendre le fonctionnement des adverbes de temps	
et périphrases aspectuelles et temporelles	484
8.3.1.2. Pour comprendre le rôle de l'aspect lexical ou aspect gramma-	
tical : accompli / non accompli.....	485
8.3.1.3. Exercices pour comprendre le premier plan / arrière plan	485
8.3.1.4. Pour comprendre le discours et le récit (référence à	
l'énonciation	486
8.3.2. Quel exercice du côté de la langue maternelle	486
Conclusion générale	488
Bibliographie	495
Index des noms cités	511.

INTRODUCTION GENERALE

Le but principal de l'apprentissage d'une langue est bien sûr de pouvoir la maîtriser et de s'en servir à des fins communicatives. En d'autres termes, la connaissance ou la maîtrise d'une langue exige son utilisation efficace et effective dans la parole comme dans l'écriture. On ne peut donc pas prétendre connaître une langue juste en apprenant son vocabulaire, son lexique et en alignant des mots sans aucun rapport entre eux. C'est peut-être pour cette raison que Baylon¹ dit qu'apprendre une langue,

c'est apprendre les règles du système linguistique formel et les règles d'emploi de la langue. Tant qu'un apprenant ne sait pas comment utiliser les ressources d'une « grammaire » pour énoncer des messages doués de sens dans des situations de la vie réelle, on ne peut pas dire qu'il connaît une langue.

Donc, pour parler et écrire correctement une langue, il est nécessaire de connaître les éléments – catégories grammaticales – servant à construire sa structure, de telle sorte que les productions réalisées soient en accord avec le génie de cette langue-là. Ceci pour dire combien cette capacité de construction (la syntaxe) est importante dans l'apprentissage de la langue. Autrement dit, pouvoir produire du discours, construire correctement des phrases ayant un sens témoigne de la maîtrise d'une langue et d'un bon apprentissage, d'une bonne manipulation des catégories. Alors, nous allons parler ici de la manipulation des temps verbaux par des étudiants-apprenants de français de notre contexte² de recherche, et voir en quoi et comment cela constitue pour eux un défi majeur.

Dans l'apprentissage du français en général, la catégorie grammaticale du verbe occupe une place importante quand il faut produire des énoncés "corrects" c'est-à-dire ayant du sens. On dit du verbe qu'il est le pivot, le cœur, la pierre angulaire de la phrase - même si on n'oublie pas que la phrase averbale existe en français- . En effet, à lui seul le verbe peut constituer un énoncé compréhensible.

¹Baylon, C., Sociolinguistique, Paris, Nathan, 2^e édition, 2004, p. 71).

² Il s'agit des étudiants-apprenants de français à l'université au Nigeria.

Ainsi, « Tiens » est un énoncé qui n'a pas besoin d'autres référents pour être compris de l'allocutaire. Très peu de catégories peuvent fonctionner de cette façon en français sans référence à un contexte ou à des antécédents extralinguistiques. Si par exemple, « oui » ou « non » pouvaient chacun être la réponse à une question, que signifieraient « mon », « la », « à », « il » etc. dans une situation de communication intelligible, s'ils sont ainsi isolément utilisés? Rien pratiquement.

C'est ce qui fait certainement dire à Daniel Dubois³ que :

Le verbe comme source principale du sens dans la phrase, et l'étude de l'enchaînement des verbes comme accès à l'interprétation des textes... Il n'est pas de champ dans l'enseignement du français où le verbe n'ait sa place.

Ainsi faut-il comprendre que tout ce qui se rapporte ou se greffe sur le verbe est également important pour faire du sens. Dans ce même ordre d'idée, B. Combettes et.al. (1993 : 9), pour montrer l'importance du verbe et de ses satellites dans la construction du discours, nous font comprendre que, de par la richesse de ses formes, chaque verbe peut

apporter un nombre plus important d'informations plus élevé que ne peut le faire aucune autre partie du discours ... seul le verbe donne à la fois - en règle générale- des renseignements sur le temps, l'aspect, la personne etc.

A travers cette ouverture nous voulons montrer l'importance que revêt une étude relative au verbe en français, ici celle des temps verbaux, tel que le montre cette dernière remarque. Car justement, nous voulons nous intéresser, dans ce travail, aux difficultés auxquelles font face nos apprenants dans leurs efforts à manipuler les temps verbaux pour produire du bon discours, c'est-à-dire porteur de sens et donc communicatif. Or si, comme le précise P. Berney (1973 : 3), la manipulation des temps verbaux ou l'emploi des formes verbales n'est pas, même dans un contexte de français langue maternelle, chose aisée, on peut facilement imaginer ce que la situation serait pour les apprenants dans un contexte de français langue seconde, voire langue étrangère.

³Dubois, D., dans Préface à Combettes, B., *Les classes 'verbe'. Le système verbal : formes et emplois*, Nancy, CRDP de Lorraine, 1993, p.5.

En effet, en tant qu'enseignant en charge de la grammaire française depuis quelques années déjà dans notre pays, le Nigeria, nous pouvons dire que ce problème est au cœur des difficultés de la plupart des productions de discours dans la langue cible qu'est le français.

En clair, un constat, qui mérite attention s'est imposé à nous dès le début même de notre carrière de professeur de français: nos étudiants éprouvent d'énormes difficultés quant au choix du temps du passé français, en l'occurrence le passé composé (PC) et l'imparfait (IMP), lorsqu'ils cherchent à exprimer des actions ou événements passés dans un écrit long. D'où le fait que nous nous demandons comment gérer ces deux tiroirs verbaux à la fois dans une production discursive "complexe" tout en sachant éviter les nombreux écueils provenant de la texture discursive nécessitant l'emploi de plusieurs temps du passé.

Ce travail que nous avons entrepris se focalise sur le problème des difficultés auxquelles est confronté l'apprenant nigérian de français, en particulier celui de langue maternelle yoruba, dans l'apprentissage des temps verbaux passés du français. Partant, on devra se poser un certain nombre de questions pour voir d'où proviennent les causes du problème pour ensuite envisager des solutions.

En réalité, dans une situation d'enseignement/apprentissage qui est une entreprise complexe, les difficultés que rencontrent les apprenants peuvent émaner de diverses sources. Est-ce, par exemple la manière d'enseigner qui ne favorise pas le bon apprentissage? En effet, dans notre contexte, et pour ce qui est des temps verbaux, nous pouvons dire qu'on continue de faire apprendre d'une manière canonique et artificielle, la conjugaison des verbes suivant la typologie dressée des temps "à la Bescherelle" où, quelle que soit la modalité, certains temps sont classés et dits du "passé", du "présent": on parle par exemple du 'présent de l'indicatif', 'présent du subjonctif' etc. Alors l'apprenant devient embrouillé quand par la suite il apprend ou se rend compte que son "présent" indique plutôt, dans un autre contexte, un événement non encore réalisé, une action qui n'a pas encore eu lieu ou, comme dans l'exemple qui suit, un événement passé :

Hier, une voiture renverse un chien et le tue sur-le-champ.

En revanche, l'apprenant nigérian yoruba entreprend l'apprentissage de la langue française alors qu'en dehors de sa langue maternelle qu'il maîtrise déjà, il a aussi appris l'anglais à l'école primaire et secondaire. Car, dans le cas du Nigeria, l'apprentissage du français commence en général plus tard, au niveau supérieur : universités, écoles normales etc. On pourrait donc penser à mesurer l'impact du substrat temporel et aspectuel yoruba sur l'apprentissage du français par cet apprenant déjà adulte. D'ailleurs, cela ne fait plus l'ombre d'un doute aujourd'hui que, dans le cours de leur apprentissage, les apprenants d'une nouvelle langue font référence aux langues précédemment acquises, surtout la langue maternelle.

De plus, en dehors des influences des langues existantes telles que la langue maternelle voire la langue seconde, beaucoup d'autres questions peuvent venir à l'esprit dans la recherche des causes du problème du mauvais emploi des temps verbaux par les apprenants ; et des questions ne se rapportant même pas à la structure interne ni à la complexité de la langue française, mais touchant à d'autres domaines et dépendant de bien d'autres paramètres. Par exemple :

- Quel est le niveau de formation de l'enseignant?
- Quelle est la méthodologie d'enseignement utilisée ?
- Quel est le rôle de l'expérience ou de l'exposition continue à l'apprentissage de la langue française ? etc. (Nous reviendrons sans tarder à ces questions.)

En outre, il est à noter que ce n'est pas seulement dans le contexte du français, langue étrangère ou langue seconde seul que se posent les problèmes relatifs à l'emploi des temps verbaux, catégories complexes à gérer, mais également dans le contexte français langue maternelle. Et voici ce qu'en témoigne encore Dubois⁴:

Dans l'apprentissage, multiforme, du français au collège (et au lycée), le verbe apparaît comme un objet difficile à cerner ... Mais la difficulté de l'apprentissage va au-delà de la connaissance des formes et de leur orthographe.

⁴ Dubois, D (1993) op.cit.

La pertinence d'une telle remarque réside dans le fait qu'une étude sur les problèmes rencontrés par les apprenants sur les temps verbaux doit, de façon importante, prendre en compte les points de vue de ces premiers acteurs impliqués dans l'apprentissage. Autrement dit, il va falloir, et c'est important, interroger les étudiants après avoir étudié leurs productions, pour voir ce qui, selon eux, était à l'origine du choix du temps verbal ou forme verbale du passé (PC, IMP, etc.) fait dans chaque contexte donné. Car, en réalité, le problème des temps verbaux ne peut pas être considéré uniquement des points de vue didactique et méthodologique. Mais il y a également des questions d'ordre cognitif qu'on pourrait très bien se poser pour pouvoir comprendre plus précisément les causes des erreurs que font les apprenants dans l'emploi de ces temps verbaux. Même si ce n'est pas pour faire des analyses soutenues dans ce domaine – ce que nous ne pourrions pas gérer dans cette thèse car cela pourra constituer tout une autre thèse –, on pourrait tout au moins chercher à voir ce qu'en pensent les étudiants qui sont les plus concernés. Bref, afin de pouvoir répondre à nos diverses interrogations, nous allons étudier les productions des étudiants. Car, nous pensons que c'est une étude et analyse claire de ces productions qui permettra, il nous semble, d'aborder de façon objective les problèmes soulevés par nos interrogations.

D'autre part, même si nous nous attendons, d'un côté, à analyser les écrits de nos étudiants, cet exercice ne saurait en aucun cas être une analyse contrastive ou analyse des erreurs dans leur sens traditionnel qui, souvent, a tendance à juger ou à « culpabiliser », pour reprendre le point de vue développé par Kashema (1983 : 74). En effet, l'analyse contrastive s'intéresse à la comparaison systématique de deux ou plusieurs systèmes/langues, avec pour objectif de décrire les points de similarité et de différence, et en mettant un accent particulier sur les différences (Tadeuz Piotrowski)⁵. Elle prévoit, décrit et explique les erreurs, mais *« beaucoup d'erreurs prévues ne se produisent pas et beaucoup d'erreurs non prévues se produisent »* d'après Porquier (1974 : 44) cité par Alsabri (op.cit, 80) qui considère aussi l'analyse contrastive « comme une liste de problèmes *hypothétiques, jusqu'à ce qu'ils soient validés par confrontation avec les productions réelles des étudiants.* »

⁵ Contrastive linguistics : an introduction in <http://www.wfs.edu.pl/old/jk1.ppt> (1/23/2009.)

L'analyse des erreurs, elle, née des diverses réactions négatives à l'analyse contrastive prédictive, et ayant comme centre d'intérêt une étude des productions réelles des apprenants d'où elle collecte les erreurs pour ensuite les analyser, semble avoir une meilleure portée didactique. En fait, les erreurs d'interférence sur lesquelles insistaient, et de façon abusive, l'analyse contrastive, ne constituent pas en tant que telles un obstacle à l'apprentissage comme le postulait cette approche ; mais ces problèmes représentent plutôt un stade transitoire nécessaire pour passer de la langue maternelle de l'apprenant et arriver plus tard à un bon apprentissage de la langue-cible. C'est ce que corrobore Lamy (1976 : 120) qui parle de « ... *l'utilité de la faute comme tremplin vers l'expression juste* ». Il affirmait même déjà un peu avant : « *il n'y a pas de doute que l'influence de la langue maternelle est grande sur l'apprentissage d'une langue seconde [voire étrangère], et qu'il faut en tenir compte dans la stratégie d'apprentissage (p. 119)* »

En tout cas, nous ne pouvons pas écarter d'un simple revers de la main cette approche didactique - l'analyse des erreurs - car elle traite des erreurs dont nous parlons aussi ici ; par contre, sa tendance traditionnaliste qui cherche à séparer la description des erreurs récoltées de leur explication, ne saurait être d'aucune utilité pour nous. En revanche, sa tendance psycholinguistique pourrait être intéressante car ses tenants travaillaient sur du 'concret', c'est-à-dire les productions résultant du contact des langues, et surtout ils sont de l'avis qu'il doit exister des universaux en matière de stratégie pour expliquer « les mécanismes et facteurs qui influencent les processus d'apprentissage, de compréhension et de production en LE » (Alsabri 2009 : 84).

Donc, au-delà d'une simple comparaison des systèmes du français et du yoruba, langue maternelle de nos apprenants-sujets, nous nous limitons plutôt à faire ressortir des productions de ces apprenants, les écarts dans l'emploi des temps dont il s'agit et, à la lumière des apports de l'étude de certaines notions sur lesquelles nous allons réfléchir, faire des suggestions quant aux pistes ou stratégies pouvant aider les étudiants, voire les enseignants de notre contexte à mieux comprendre le fonctionnement des tiroirs verbaux précités, et, par conséquent, à respectivement mieux les apprendre et mieux les enseigner.

Comme nous venons de l'effleurer un peu plus haut, nous sommes d'avis qu'il serait souhaitable, à la suite d'une étude et d'une analyse des productions, d'adresser aux apprenants un questionnaire ou de les questionner directement par voie orale, afin de recueillir leurs opinions sur les difficultés qu'ils rencontrent au jour le jour dans leurs efforts à utiliser les temps du passé dans le discours. Nous faisons remarquer en passant que les quelques questions d'ordre oral que nous avons posées à nos collègues enseignants pour savoir leurs points de vue sur ce qui nuit à une bonne compréhension du fonctionnement des temps verbaux, tout au début de notre recherche, n'ont trouvé aucune satisfaisante claire. En tout cas le sentiment de malaise était palpable chez eux. D'où encore la nécessité pour d'aller tenter trouver trouver des solutions au problème. Nous pouvons déjà constater que nous mettons l'accent sur les rôles ou les activités des deux groupes d'intervenants importants dans la relation didactique, à savoir l'apprenant et l'enseignant. C'est parce que nos réflexions se sont déjà portées ailleurs sur l'objet, la langue (Adegboku 2002)⁶. Il va falloir parler maintenant du sujet, et aussi des hypothèses de recherche telles que nous les avons formulées.

Le sujet de recherche

Nous avons mentionné auparavant quelques-unes des raisons qui nous ont poussé à entreprendre cette recherche. Mais il s'avère nécessaire, pour ce genre de travail, d'identifier le sujet, de définir clairement non seulement les motivations qui ont été à l'origine du choix d'un tel sujet, mais aussi et surtout de préciser ses limites, surtout à partir du moment où nous ne pouvons pas prétendre à un traitement exhaustif du thème, c'est-à-dire les temps du passé en français comparativement à ceux des deux autres langues faisant partie du repertoire de notre population échantillon.

- Autour du choix et de la limite du sujet

Nous l'avons déjà signalé : nos étudiants éprouvent d'énormes difficultés dans le choix du PC et de l'IMP pour exprimer les faits passés ; surtout, comment gérer

⁶ Adegboku, D., Réflexions sur la langue française à partir de l'étude de l'aspect/temps : applications pédagogiques en classe de FLE au Nigeria, Mémoire de DEA, Université de Franche Comté, 2002.

ensemble les deux temps dans une production écrite longue, leur cause un grand souci. Ce constat nous a amené, au cours des années, à prêter une plus grande attention et à observer de façon critique les devoirs de classe, et quelques copies d'examen relatives à la composition française et à la grammaire de ces apprenants. Les résultats devaient nous permettre de confirmer ou non ce posé.

De plus, les mêmes craintes peuvent également être exprimées par certains de nos collègues. Mais très souvent quand ce problème est soulevé, la question qui semble revenir en général sur les lèvres des enseignants de français est : “que peut-on encore faire ?” Beaucoup d'entre eux, pensant avoir déjà fait tout le nécessaire, se réfugient dans la solution la plus facile et se plaisent donc à dire que ce sont les apprenants qui ne s'efforcent pas suffisamment à comprendre l'emploi des temps verbaux. En ce qui nous concerne, nous avons préféré considérer ce problème comme un défi qu'il nous fallait – à notre humble façon – relever, plutôt que de nous laisser aller à la résignation.

De plus, un des premiers ouvrages de référence que nous avons lu, celui d'Hélène CHUQUET et.al. (1989) qui traite de l'aspect verbal, nous a, pour ainsi dire, fait entrer de plein pied dans le vif du sujet. Et même si c'est dans le contexte de la traduction que ces auteurs en parlent, il reste cependant que nous en avons retenu l'idée que l'entrée pourrait être exploitée dans un cours de grammaire pour initier nos apprenants au problème crucial des temps verbaux du passé. En effet, ces auteurs ont fait intervenir la **notion d'aspect** pour expliquer le fonctionnement des temps verbaux dans les phrases, dans le but d'amener l'apprenti-traducteur à d'abord bien comprendre les énoncés ou les textes, avant de chercher à les traduire. Et ce traitement des temps à partir de ce point de vue nous a aussitôt semblé productif, alors que les ouvrages d'apprentissage/enseignement de FLE à notre disposition font rarement une telle exploitation.

D'autre part, et sans essayer de faire preuve de présomption hâtive, nous avons pu retenir, tout particulièrement à travers des lectures de travaux universitaires plus récents que le fait de bien comprendre les deux plans d'énonciation (Benveniste 1966) et la notion d'aspect pourrait mieux guider dans le choix du type de temps - PC ou IMP - à faire suivant le contexte comme on le verra plus loin.

Aussi faut-il vite ajouter que dans notre contexte, nous n'avons pas pu mettre la main sur un seul article ou matériel de grammaire digne de ce nom, traitant clairement de l'aspect et produit par un chercheur nigérian dans le domaine du français, et pouvant aider à comprendre les temps verbaux. Dans l'état actuel de nos connaissances sur la question, nous pouvons dire qu'il n'en existe pas⁷. C'est donc en tenant compte de tous ces facteurs que nous avons décidé d'entreprendre cette recherche afin de tenter de venir en aide à la fois à nos collègues en butte à ce même obstacle ainsi qu'à beaucoup de nos compatriotes nigériens apprenant le français.

Comme nous l'avons déjà soulevé plus haut, plusieurs voies semblaient s'ouvrir à nous pour gérer globalement ce problème. En fait, 3 pistes nous ont paru devoir être privilégiées. Ainsi, nous pouvions chercher, par exemple du côté:

- i) de la méthodologie employée par l'enseignant,
- ii) du niveau bas des apprenants,
- iii) de l'influence des langues maternelles.

Tout d'abord nous avons refusé de privilégier la première piste, étant donné que nous ne pensons pas avoir les moyens et outils nécessaires pour procéder à une comparaison approfondie des méthodes ou stratégies d'enseignement - combien en existe-t-il ? - car chacune d'elles devait justifier son utilité et de son degré de performance. Voici d'ailleurs, à cet effet, ce qu'en pense Cyr (1996 : 6) dont les perceptions sur la question des méthodes furent ébranlées par des données de la 'Pennsylvania Foreign Language Project' dirigé par Smith en 1970 :

Cette vaste recherche avait démontré que l'on ne pouvait vraisemblablement établir la supériorité d'une méthode par rapport à une autre puisque les enseignants, éclectiques à souhait, en disposaient à leur guise une fois fermée la porte de leur classe.

Autrement dit, l'enseignant ne ne devrait pas en rester à une seule méthode ; il est toujours à la recherche de tout ce qui peut apporter la meilleure

⁷ Nous ne nions pas avoir trouvé quelque deux thèses traitant du verbe yoruba ! Mais aucun des deux n'aborde la question dans une perspective didactique qui nous intéresse.

compréhension. Aussi devrait-il plutôt chercher à emprunter une voie conduisant vers un certain éclectisme méthodologique au profit de ses apprenants.

Or, quelque part, nous devons postuler que la difficulté de la gestion des temps est, au moins en partie, intrinsèquement liée à la langue française. D'où notre référence à ce que dit D. Dubois (1993, op.cit, même page) à ce sujet. Ensuite, le niveau des étudiants ne nous semble pas devoir être mis en cause car les difficultés afférentes aux temps verbaux qui nous concernent se posent dans les classes de débutants aussi bien que dans celles des étudiants avancés de notre institution.

Par contre, nous savons que, dans notre contexte, l'apprenant dépend essentiellement de ce que lui donne l'enseignant en classe, alors que ce dernier lui-même ne se réfère qu'aux manuels disponibles et auxquels les apprenants eux-mêmes ont accès. C'est dire que les deux participants principaux dans ce processus d'apprentissage se rapportent à la même source pour traiter des temps verbaux en question. C'est pourquoi dans notre mémoire de DEA, nous avons interrogé les manuels de FLE en usage au Nigeria pour voir ce qu'ils proposaient pour l'apprentissage de ces deux temps du passé. Et nous avons conclu, à cette étape-là, que les différentes façons dont ces méthodes abordent et présentent les temps ne peuvent pas permettre leur bonne maîtrise ni la compréhension de leur fonctionnement. Toutefois, nous ne pensons pas qu'on puisse mettre sur le dos des manuels tous les types de difficultés des apprenants dans la gestion des temps verbaux dont il s'agit ici. Reste alors la dernière piste qui nous semble importante à prendre en compte, à savoir, essayer de voir de quelles façons la langue maternelle de l'étudiant participe à son apprentissage et compréhension de l'emploi des temps verbaux dont il s'agit.

Pourtant à première vue, le caractère hétérogène de nos classes pourrait contraindre un chercheur à renoncer à considérer le problème du côté des langues maternelles, de peur de tomber dans l'énorme difficulté de gérer la problématique. En effet, dans notre institution où est conduite cette recherche, on rencontre parfois dans une classe d'une quarantaine d'étudiants, plus d'une quinzaine de langues maternelles différentes ! Mais quoi qu'il en soit, pour nous, c'est un fait qu'il faut accepter car il est une réalité de notre contexte de recherche, une résultante de cette

société multilingue que nous allons décrire plus loin. Et donc, au lieu d'abandonner comme bien d'autres, il faudra plutôt **rechercher** des moyens pour circonscrire le sujet afin de pouvoir en gérer la problématique.

Car, que l'on le nie ou l'accepte, l'apprentissage d'une langue étrangère implique dans une large mesure le transfert des connaissances de la ou des langues initialement acquises ou apprises. C'est d'ailleurs ce que confirme Anderson (1999 : 80) en citant Delavay : « Le transfert postule que des connaissances ou des compétences acquises dans un contexte donné peuvent être utilisées dans un autre. »

Or, il importe de le redire, avant d'entreprendre son apprentissage de la langue française, l'étudiant nigérian, en dehors de sa langue maternelle, a déjà appris à l'école l'anglais, la langue officielle d'instruction. Il serait donc juste de postuler que toutes ces langues jouent, d'une façon ou d'une autre, sur son apprentissage de la langue étrangère, le français. Il nous intéresse donc de voir de quelle manière ces premières langues, en l'occurrence la langue maternelle, ici le yoruba, influe sur la compréhension du fonctionnement des temps verbaux du passé en français. A partir de là, nous avons formulé notre question de départ que nous allons voir bientôt.

En revanche, il importe de préciser à ce niveau, d'une part, que si nous avons choisi de traiter seulement du passé composé et de l'imparfait c'est parce que ces deux tiroirs verbaux constituent les temps de base dans l'échelle des temps du passé en français. Ils constituent, en quelque sorte, le seul palier qu'il faut absolument maîtriser avant d'aller plus loin. D'autre part, le passé simple (sur lequel on n'insiste pas chez nous) – mais un temps “par excellence”, important et intéressant pour exprimer le passé – semble être de plus en plus supplanté par le passé composé dans nos programmes. Et même pour la langue française en général, Hyung-lae Kim(1993)⁸ semble corroborer plus ou moins cette assertion lorsqu'il reconnaît que: « ...*Aujourd'hui le passé composé se substitue souvent au passé simple dans des discours narratifs.*»

Il est vrai aussi, d'un autre côté, et il faut franchement l'admettre, que nous sommes limité en ce qui concerne les points potentiellement gérables en une seule recherche. Somme toute, l'on ne pourra pas s'empêcher de se référer à ce temps, le

⁸ Kim, H., (1993) : « A la recherche d'une nouvelle terminologie des tiroirs verbaux » in Maillard, M. (coord.) : Vers une rénovation de la grammaire et de sa terminologie, Lidil, N°8, pp. 139-149.

passé simple, pour mieux comprendre les fonctionnements des deux premiers, lesquels nous intéressent le plus ici.

- **La question de départ**

Suite à la délimitation du sujet et aux nombreux constats initiaux autour d'un problème ainsi identifié, nous pouvons maintenant poser notre problématique de recherche de la manière suivante :

- Qu'est-ce qu'apporte la langue maternelle de l'étudiant dans l'apprentissage des temps verbaux du passé ici concernés : le passé composé et l'imparfait?

De là, d'autres sous-questions spécifiques se posent également:

- a) Quelles sont les difficultés rencontrées par les étudiants lors de l'emploi de ces deux temps dans leurs productions écrites de type "rédaction scolaire simple", la composition française ou encore les exercices de grammaire, etc. ?
- b) Que faut-il faire pour mieux faire comprendre le fonctionnement de ces deux tiroirs verbaux dans les productions écrites des apprenants nigériens de la langue française?
- c) Quels autres éléments de la grammaire doivent-ils également maîtriser ?

A partir de ces différentes questions, nos hypothèses de recherche peuvent dès à présent être formulées de façon à étayer la question première que nous nous sommes posée.

- **Les hypothèses**

Nous formulons les trois hypothèses suivantes :

- 1) Le fait de ne pas avoir une information détaillée sur le système verbal de l'apprenant pour l'exploiter dans l'apprentissage des temps verbaux français pourrait être à l'origine de la mauvaise compréhension du fonctionnement de ces deux temps chez les apprenants nigériens.

- 2) Une compréhension de la notion d'aspect grammatical en français permettrait de mieux comprendre le fonctionnement de ces deux temps, quand bien même, nous le savons bien, l'aspect grammatical peut être ou devrait être distingué du traitement strictement linguistique du temps.
- 3) Une gestion d'ensemble des deux temps aiderait à la compréhension de leur fonctionnement.

Il faut alors maintenant voir les notions ou concepts linguistiques sur lesquels nous pourrions nous appuyer pour avancer de façon plus sûre dans la rédaction de cette thèse.

Concepts et notions linguistiques clés

Comme on peut le voir à partir du titre du sujet formulé, deux notions linguistiques importantes nous interpellent au premier chef dans ce travail : celles du temps et de l'aspect que nous allons largement développer dans la première partie de cette thèse.

Nous travaillons dans un cadre linguistique avec l'aspect comme notion centrale, et qui concerne le procès verbal (P. Imbs 1960 ; Martinet 1960.) Nous allons donc nous intéresser à :

- a) la théorie guillaumienne de l'aspect (Guillaume 1929),
- b) l'école grammairienne allemande et à
- c) la théorie de Benveniste (1966) sur les temps verbaux, et au courant pragmatique de l'école culionienne qui insistent sur le caractère syntaxique de l'aspect (Culioli 1978.)

Le système binaire que connaissait l'aspect verbal depuis le milieu du XIX^e siècle est retenu ici: le perfectif (accompli) et l'imperfectif (non accompli) qui sont exprimés respectivement par le passé composé et l'imparfait, partant d'un point de vue traditionnel grammaticalisant. C'est là que la didactique du FLE pourrait intégrer l'aspect dans l'enseignement / apprentissage des temps verbaux.

Mais en plus, nous ne pourrions que sortir de ce cadre traditionnel restreint pour prendre en compte les emplois ‘réductible’ de l’imparfait et du passé composé qui, loin d’être des exceptions, sont légion et qu’on ne peut comprendre qu’en insistant sur le caractère sémantique des opérations temporelles. Nous voudrions préciser qu’en dehors d’autres caractères, par exemple, conceptuel ou cognitif des notions, c’est le sémantique qui nous interpelle. Cela est d’autant plus vrai que ce qui intéresse l’apprenant c’est le fonctionnement, le côté pratique de la notion en question, c’est-à-dire comment pratiquement parlant l’aspect grammatical pourrait par exemple l’aider à mieux comprendre l’emploi des temps. En clair, on devrait se situer au niveau actionnel.

Par ailleurs, puisque nous parlons de l’application pédagogique de notre étude, il est certain que la notion de transposition didactique nous interpelle également. Enfin, il ne nous reste qu’à présenter, à ce stade, l’architecture de notre recherche.

Cette thèse est constituée de trois grandes parties dont la première, la plus longue évidemment, se charge de deux choses importantes à notre avis : l’état des lieux et la présentation du cadre théorique du travail. En effet, une bonne connaissance du contexte situationnel de recherche qui est en fait l’ensemble des circonstances dans lesquelles s’insère la recherche, et que d’ailleurs Dubois et.al (2002)⁹ définissent comme « *conditions naturelles ou sociales et culturelles... les données communes ... sur la situation culturelle et psychologique, les expériences et les connaissances ...* », permet d’avoir accès à des données pertinentes sur la situation de recherche susceptibles d’éclairer le contenu et les valeurs du travail et de son analyse. C’est ce que fait le **Chapitre 1** qui nous présente d’abord la cartographie linguistique du Nigeria et ensuite nous éclaire sur l’évolution et le statut du français dans une telle société multilingue. Le **Chapitre 2** circonscrit le cadre théorique de notre recherche et fait une étude des notions de temps et d’aspect, notions tout à fait fondamentales dans ce travail, avant d’ouvrir sur le **Chapitre 3** qui va s’efforcer d’élucider le champ des temps verbaux du passé français dans leur fonctionnement et rapports en général, et en particulier ceux qui nous interpellent plus spécialement ici, à savoir le PC et l’IMP. Rappelons que

⁹ Dubois, J., Dictionnaire de linguistique, Paris, Larousse, 2^e édition, 2002, p. 116.

nous nous sommes intéressé à définir ces notions faites à partir des points de vue d'abord linguistique (Guillaume, Martin 1971, Culioli 1978, Benveniste 1966 etc.) ; puis grammatical (Pinchon et al, Grevisse 1980 & 1986, Dubois 1994 et al, Weinrich, Charaudeau 1992 etc.) ; et finalement psycholinguistique (Barbazan 2006). Ajoutons que la grande partie de ces notions ont été développées au chapitre 2 et que nous ne faisons que les compléter ici. Le chapitre s'est ensuite consacré à l'interroger rapide des manuels et des méthodes de FLE en usage au Nigeria afin de voir comment les notions d'aspect et de temps verbal sont prises en compte dans le traitement du PC et de l'IMP.

Plus important encore, le chapitre va au-delà des considérations purement linguistiques pour aborder la question de la norme dans l'apprentissage du français langue étrangère en Afrique. Cette question de la norme pourrait, en effet, nous aider à voir et à comprendre pourquoi aujourd'hui, dans la situation complexe de « contact de langues » que nous vivons, on ne devrait plus continuer à prendre uniquement en compte la seule norme franco-française pour mesurer les 'écarts' dans les productions langagières des apprenants étrangers à l'égard aux temps verbaux.

Dans le **chapitre 4** qui clôt cette partie, nous avons essayé de nous arrêter un moment sur la langue maternelle de nos sujets d'enquête, la langue yoruba, pour voir ce qu'offre son système linguistique en matière de temps et d'aspect. Cette étude devrait nous permettre de faire un rapprochement avec la langue française pour comprendre ce qui pourrait bien être la cause ou non des erreurs commises dans l'apprentissage de nos deux temps verbaux français, et ceci à la lumière des nouvelles recherches dans le domaine du temps verbal.

En revanche, la deuxième partie, constituée de deux chapitres, traite de l'application du cadre théorique et de la méthodologie au corpus ; Deux types d'exercices ont été proposés : 2 exercices de grammaire (exercices à trous) et 1 exercice de rédaction. Alors que le **Chapitre 5** présente le processus impliqué dans la production des écrits, le public de référence ainsi que les critères de sélection, la constitution du corpus, le **Chapitre 6** fait un classement des erreurs relevées et les analyse, puis présente les résultats.

La dernière partie qui, en quelque sorte, résume cette recherche avant la conclusion se compose de deux chapitres. Le **Chapitre 7** présente une

interprétation des résultats à travers une lecture-brute puis une lecture-critique des résultats bruts et croisés. Enfin, le **Chapitre 8** tente, à la lumière de tout ce que nous avons pu trouver dans cette recherche, de faire une synthèse et de proposer notre approche personnelle de la didactique des temps verbaux avec des exercices qui pourraient guider et mener à une meilleure compréhension des temps verbaux du passé français de base, à savoir le Passé composé et l'Imparfait.

Nous espérons, en fin de compte, que nous allons pouvoir, de la plus modeste façon possible, à travers des pistes méthodologiques ou stratégies que pourront tirer de cette thèse aussi bien enseignants qu'apprenants de FLE au Nigeria, contribuer à faciliter et l'enseignement et l'apprentissage du français dans notre pays.

PREMIERE PARTIE :

ETAT DES LIEUX ET CADRE THEORIQUE

CHAPITRE I

LE CONTEXTE DE RECHERCHE

Pour une recherche dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, et en l'occurrence celui des langues étrangères, il importe de bien connaître les situations prévalant dans le milieu où est conduite la recherche car elles peuvent jeter beaucoup plus de lumière sur plusieurs inconnues, et partant, aider à éclairer cette recherche.

Nous savons aussi que dans une même entité ou espace géographique, se rencontrent et cohabitent souvent plusieurs langues. Il s'avère alors nécessaire de connaître ce milieu et les données relatives à cette situation de contact pour par exemple savoir ce qui est du statut de l'une ou l'autre des langues qui ne peuvent pas avoir toutes le même rôle. Donc, la connaissance du contexte dans lequel se déroule un travail de recherche peut beaucoup guider le chercheur. Ainsi, nous voulons savoir, dans ce chapitre, ce que contient le contexte linguistique nigérian quant aux langues existantes et en usage : les langues nigérianes et non-nigérianes. Il s'agira aussi de nous intéresser, en particulier, à la langue yoruba, langue maternelle de nos sujets-apprenants.

1.1. LES LANGUES EN CONTACT AU NIGERIA.

Avec sa superficie de 923 768 km², le Nigeria, pays de l'Afrique de l'Ouest situé sur le golfe de Guinée est l'un des pays les plus vastes du continent noir. C'est une ancienne colonie anglaise de la côte atlantique - aujourd'hui une fédération de 36 Etats - qui se voit entourée de toutes parts par des pays francophones : le Niger au nord et à l'ouest le Bénin ; il est limité à l'est par le Cameroun et à l'extrême nord-est par le Lac Tchad. Le Nigeria reste indiscutablement le pays le plus peuplé d'Afrique avec sa population chiffrée à plus de 140 millions d'habitants en 2008¹⁰. Sa superficie, mais surtout sa grande population (qui compte pour un cinquième de la population du continent) et son poids économique font qu'on s'y réfère comme étant le « Géant de l'Afrique ».

¹⁰ <http://www.diplomatie.gouv.fr/pays-zones-geo/833/Nigeria/353/F>, dernière mise à jour 28-04-2010.

C'est donc un territoire occupé par une multitude de groupes ethniques et linguistiques, une grande variété de coutumes, langues et traditions qui confèrent au pays une riche diversité socioculturelle. Partant, c'est l'un des pays du monde où la situation linguistique est réellement plurielle et où donc se pose avec acuité le problème du multilinguisme.

Au milieu de ce grand nombre de langues d'origine nigériane, on y rencontre des langues non nigérianes dont principalement l'anglais qui est d'une grande importance dans le pays, un état de chose qui est une conséquence directe de la colonisation britannique. Intéressons-nous d'abord aux langues nigérianes.

1.1.1. Les langues nigérianes majoritaires ou nationales

D'après Alawode (2004 : 6), le Nigeria compte plus de 450 langues /groupes ethniques, alors que pour d'autres chercheurs nigérians, il y en aurait plus. Ainsi, une étude récente citée par Tijani (2006 : 27) répertorie 646 langues sur tout le territoire national.

Dans tous les cas, on répartit ces langues souvent sur la base du nombre d'autochtones qui les parlent, et donc certaines d'entre elles sont considérées comme des langues majoritaires, alors que d'autres sont minoritaires.

Le hausa, le yoruba et le igbo, à cause de leur poids démographique, sont les trois langues nigérianes majoritaires, dominant respectivement les régions du Nord, de l'Ouest et de l'Est du pays. A elles seules, ces trois langues comptent près de 70% de la population nigériane. Elles sont officiellement reconnues en tant que langues nationales selon la Politique nationale de l'éducation, (NPE)¹¹ qui stipule que tout apprenant nigérian devait obligatoirement apprendre l'une d'elles durant son cursus scolaire. Même la constitution du pays stipule que ces langues peuvent être, comme l'anglais, utilisées dans l'hémicycle lors des délibérations de l'Assemblée nationale¹².

¹¹ National Policy on Education, Nigeria, 4th Edition, 2004, Section 1, p.5.

¹² Constitution of the Federal Republic of Nigeria, 1995, Article 55.

1.1.1.1. La langue hausa

Le hausa est parlé par près de 40% de la population nigériane dans toute la vaste région nord peuplée par les groupes ethniques Hausa-Foulani, une région où la connaissance de l'anglais est rudimentaire. La langue hausa connaît une tradition écrite et elle est enseignée à l'école primaire et également au secondaire dans les Etats de la région-nord du Nigeria. Elle est de même utilisée dans les médias tels que la radio, la télévision, etc.

En dehors du Nigeria et du Niger où il est principalement parlé - respectivement langue officielle (Nigeria-nord) et langue nationale (Niger) -, le hausa, langue véhiculaire, est également parlé dans des régions du Cameroun, du Ghana, du Burkina-Faso, du Bénin et du Soudan. Aussi, en tant que langue commerciale, cette langue est-elle utilisée dans la communication au sein de nombreuses capitales et grandes villes de l'Afrique occidentale et de fait, fonctionne comme lingua franca (similaire au swahili en Afrique de l'est)¹³ en Afrique occidentale et centrale.

Au niveau international, le hausa est enseigné dans certaines universités occidentales surtout aux Etats-Unis et il est utilisé dans des émissions de grandes chaînes de radio en Amérique aussi bien qu'en Europe principalement sur la BBC en Angleterre.

Le hausa qui, suivant la classification SIL, fait partie des langues afro-asiatique, comporte plusieurs dialectes mais la forme centrale, le standard, a la plus grande diffusion et c'est elle qui est parlée par certains de nos apprenants.

1.1.1.2. La langue yoruba

Le yoruba est parlé par plus de 25 millions de personnes au Nigeria pour lesquelles il est langue maternelle ou première langue. Ce sont principalement les habitants de la région du sud-ouest en particulier les Etats de Oyo, Osun, Ogun, Kwara, Lagos, Ondo, Ekiti et l'ouest de l'Etat de Kogi. Deux millions¹⁴ d'autres

¹³ http://en.wikipedia.org/wiki/hausa_language

¹⁴ http://www.ethnologue.com/show_language.asp

usagers possèdent le yoruba comme seconde langue. C'est le cas de certains usagers de l'Etat d'Edo.

Cette langue est employée dans les programmes de radio et de télévision au sud-ouest du Nigeria où elle est d'ailleurs langue officielle que les gouvernements des Etats concernés utilisent dans leurs activités. Elle est la langue d'enseignement au niveau du primaire dans la région et elle est également enseignée au secondaire. Presque toutes les dix universités fédérales et étatiques de la région ont chacune des départements de yoruba, de même que les "Colleges of Education", Ecoles supérieures de formation des enseignants du secondaire. Le yoruba est aussi enseigné dans des universités, centres d'enseignement ou instituts étrangers surtout aux Etats-Unis et en France.

Le yoruba est comme la plupart des langues africaines une langue à tons ; elle appartient à la famille des langues nigéro-congolaises et classée soit dans la classe des langues kwa ou bénoué-congo. De toutes les langues nigérianes, c'est le yoruba qui a la tradition écrite et littéraire la plus développée grâce aux missions chrétiennes qui s'y sont intéressées les premières pour leurs activités de christianisation des masses, particulièrement pour enseigner le catéchisme et pour la traduction de la Bible. L'alphabet yoruba est bâti sur les lettres de l'alphabet anglais, donc latin.

La langue yoruba se subdivise en quelques dialectes : egba, igbomina, ijeshu, okun, ijebu ondo, ekiti etc., mais il existe néanmoins la langue standard qui est la variante oyo, en d'autres termes celle parlée par les Yoruba de la ville d'Oyo, ville historiquement très importante en pays yoruba. Mais en fait le yoruba standard, d'après Atoyebi (1987 : 8), est cette forme de la langue enseignée à l'école et que connaît la presse écrite donc utilisée dans l'imprimerie.

En dehors du Nigeria, la langue yoruba est également parlée dans des régions du Bénin (surtout à : Ajashe (Port-novo), Kétou, pays Shabè etc.) et du Togo où plus de 500 000 personnes l'ont comme langue maternelle. Il est aussi parlé aux Antilles et en Amérique latine, notamment à Cuba, au Brésil par les descendants d'esclaves africains. Nous allons revenir à cette langue plus loin car elle nous

intéresse dans ce travail : c'est la langue maternelle de nos étudiants-sujets et donc nous aurons à parler de sa grammaire en ce qui concerne surtout les temps verbaux.

1.1.1.3. La langue igbo

Après le hausa et le yoruba, l'igbo est la troisième langue ayant un nombre considérable d'usagers, mais moyen par rapport aux deux premières déjà citées. Remarquons tout de suite que contrairement aux deux premières, la langue igbo n'est pas transfrontalière, elle est uniquement parlée au Nigeria et on estime à environ 18 millions le nombre de personnes la parlant. Rappelons cependant que la diaspora igbo devient de plus en plus importante dans le monde, surtout sur le continent africain. Peuple plus orienté aujourd'hui vers les affaires, les Igbos sont présents dans presque toutes les capitales commerciales africaines. D'autres parmi eux, chargés de pacotilles, sillonnent même les rues des contrées les plus reculées, surtout en Afrique de l'ouest.

La langue igbo est principalement langue maternelle dans le sud-est du Nigeria, région qui est considérée comme le cœur ou le bastion même de l'ancien Biafra, pays avorté que souhaitaient créer les sécessionnistes dans les années 60. Il s'agit aujourd'hui des Etats de Abia, Anambra, Imo, Enugu, Ebonyi où le igbo est employé dans les programmes et émissions de radio ou de télévision ; il y est aussi enseigné aux cours primaire et secondaire, de même que dans les "Colleges of Education". On retrouve par ailleurs des populations de souche igbo dans certaines parties des Etats de Delta (Région du Delta du Niger) et de Rivers (Région du sud). Cette langue est aussi enseignée au niveau tertiaire dans quelques écoles normales et universités nigérianes.

1.1.2. Les langues nigérianes minoritaires

Comme nous l'avons déjà signalé, la population nigériane est composée d'une mosaïque de peuples (différents de par leurs cultures), ce qui naturellement engendre un grand nombre de langues que compte le pays. Et comme dans beaucoup d'autres pays, chaque groupe ethnique veut et lutte pour que sa langue soit considérée comme la plus importante. Ainsi, le choix des trois langues que

venons de survoler précédemment ne peut qu'être politiquement justifié. Sinon, d'un point de vue linguistique, ce choix paraît arbitraire car ces langues majoritaires sont souvent et à maints égards très éloignées des langues dites minoritaires.

Certaines langues figurant parmi les langues considérées minoritaires au Nigeria, sont d'une importance capitale, car elles sont parlées par des populations qui atteignent parfois des millions d'individus. Nous pouvons par exemple citer les langues tiv et idoma, les deux langues importantes parlées dans l'Etat de Benue (région nord). Il y a également la langue efik, dans la région du sud, précisément dans les Etats de Cross Rivers et de Akwa-Ibom ; le isan parlé dans l'Etat d'Edo (région du Delta du Niger). La langue tapka que l'on retrouve dans les Etats de Kwara et de Niger.

Si nous mentionnons ces langues dites minoritaires c'est parce qu'elles sont les langues maternelles de certains de nos apprenants de français qui parfois ne sont pas en petits nombres dans nos classes et ne pratiquent aucune des langues dites majoritaires.

1.1.3. Les langues non nigérianes

Les langues nigérianes cohabitent sur le sol nigérian avec d'autres langues qui jouent d'importants rôles dans la société et qui méritent donc d'être mentionnées ici. Il s'agit principalement du 'pidgin English' nigérian ; de l'anglais, langue seconde ; de l'arabe et du français qui sont des langues étrangères.

1.1.3.1. Le pidgin nigérian

C'est un système linguistique formé d'un mélange de mots d'origine nigériane et de mots de la langue anglaise qui subissent souvent des modifications formelles ou morphologiques et des glissements de sens. Comme tout créole, il est né de la nécessité des populations locales non scolarisées de simplifier la morphologie et la syntaxe de l'anglais afin d'avoir accès à un parler qui leur permette de communiquer avec toute personne parlant l'anglais standard.

Le pidgin English tend à jouer aujourd'hui le rôle de lingua franca nigériane car, même s'il est reconnu qu'il est majoritairement parlé dans les régions, appelées au Nigeria, Sud-sud et du Sud-est, on le retrouve partout dans le pays. En effet, on constate que des personnes de langues différentes qui se rencontrent et qui ne parlent pas toutes deux l'anglais ont souvent tendance à communiquer en pidgin.

Bien qu'il possède des variantes suivant les régions et donc qu'il reçoit des apports de diverses sources, le pidgin s'est imposé en général comme la langue populaire, parlée même par des personnes scolarisées. Il ne s'apprend pas à l'école mais s'acquiert à la maison, au marché, dans les rues et enfin partout. Ajoutons que ce n'est pas à notre avis une langue verte pour laquelle certains ont tendance à la prendre.

Le pidgin est utilisé dans des programmes radio de grande diffusion comme les programmes de 'disques demandés', le théâtre et les présentations de genre humoristique. Sa vivacité est encore plus remarquable dans le monde de la musique. En effet, aujourd'hui le pidgin est utilisé par presque tous les musiciens car il a ce privilège d'être accessible à tous, scolarisés ou non. Même les plus intellectuels parmi les musiciens en font usage pour pouvoir élargir leur public et donc vendre mieux leurs produits. De plus, il y a au Nigeria des journaux édités en pidgin English et qui disposent d'une importante clientèle et donc font de bonnes affaires.

En fait, si nous avons décidé de classer le pidgin parmi les langues non nigérianes c'est simplement à cause des éléments d'anglais qu'il contient ; sinon, chaque pays anglophone construit son pidgin en usant de ses propres langues nationales.

1.1.3.2. La langue arabe

On retrouve la langue arabe dans les régions nord du Nigeria. L'introduction de cette langue a été favorisée par deux événements majeurs qui ont marqué l'histoire de la région, à savoir les échanges commerciaux avec les arabes d'Afrique du Nord et l'introduction de l'islam. Le nord du Nigeria étant majoritairement musulman, la nécessité d'apprendre à lire le coran faisait aussi apprendre l'arabe dans les écoles coraniques. Pour des raisons religieuses, les Etats

de cette région ont des rapports particuliers avec les pays musulmans du monde arabe ce qui fait qu'il y a des habitants de ces pays qui vivent au nord du Nigeria. C'est sur ces mêmes bases que les parents au nord du Nigeria poussent et encouragent leurs enfants à choisir l'arabe comme langue étrangère facultative à l'école plutôt que le français qui, pour eux et pour des raisons qu'ils sont les seuls à comprendre, serait une langue « chrétienne ». Rappelons en passant qu'en 1996, quand l'ancien dictateur nigérian, feu Abacha a unilatéralement déclaré qu'il voulait faire du français la seconde langue officielle du Nigeria, les musulmans furent les premiers à s'y opposer.

L'arabe est enseigné dans certaines écoles secondaires et dans quelques universités de la région. A l'image du Centre inter- universitaire d'études françaises, le Village français du Nigeria, créé en 1992 pour servir de centre d'immersion pour les étudiants de français des universités nigérianes, les arabisants ont également œuvré pour la création d'un 'Village arabe' au nord du Nigeria.

En fait, le français et l'arabe sont les deux langues étrangères officiellement reconnues et qui sont enseignées à l'école primaire ou secondaire même si c'est à titre facultatif.

1.1.3.3. L'anglais, langue seconde

Héritage de la colonisation, l'anglais est la langue officielle du pays. Il est utilisé dans l'administration, dans les médias et à l'école comme langue d'enseignement tant au niveau primaire que secondaire. C'est également une matière au secondaire, la plus importante, car elle est obligatoire ; et pour prétendre faire des études universitaires au Nigeria, quelle que soit l'orientation, il faut obligatoirement réussir aux épreuves d'anglais au « SSC », l'examen qui sanctionne la fin des études secondaires du second degré. Pour certaines études universitaires il faut même réussir à cet examen en obtenant une note qui ne doit pas être inférieure à 50%. La conséquence néfaste de cette politique en matière d'éducation est, malheureusement, que des centaines de milliers de candidats potentiels normalement qualifiés pour entreprendre leurs études universitaires, par exemple dans les sciences, sont refoulés et perdent leur temps à attendre, parfois des années durant, le jour où ils réussiront à l'épreuve d'anglais. Le statut donné à

l'anglais dans le programme éducatif nigérian et même dans la société nigériane est très important.

Comme on le voit, l'anglais est en principe la langue seconde pour tout élève car son apprentissage commence immédiatement après l'acquisition de la langue maternelle, c'est-à-dire à l'école primaire. Par contre, aujourd'hui, on constate que certaines personnes, "plus royalistes" que la reine d'Angleterre, préfèrent même substituer l'anglais (nigérian) à la langue maternelle pour leurs enfants. La raison souvent avancée par ces personnes est qu'ils cherchent à habituer l'enfant à cette langue pour qu'il n'ait pas de problème d'échec quand il aura à passer le fameux examen dont nous avons parlé plus haut.

D'autre part, en l'absence d'une langue nigériane parlée par tous, l'anglais joue le rôle de langue commune véhiculaire, sachant qu'il n'est pourtant connu que de ceux qui sont scolarisés. C'est à travers cette langue que toutes les affaires et activités de l'Etat sont conduites, que ce soit aussi bien aux niveaux politique, judiciaire que parlementaire.

1.2. LE FRANÇAIS AU NIGERIA

En parlant précédemment des langues non nigérianes en présence dans le pays, nous n'avons pas inclus, de façon délibérée, le français. Notre propos était de l'isoler afin de pouvoir en parler davantage, étant donné que c'est sur cette langue que repose notre recherche. En fait, ce que nous avons dit jusque-là, les langues dont nous avons déjà parlé, font partie du contexte, mais pour des raisons de convenance nous avons préféré mettre le français à côté du cadre théorique car, il s'agit de ce cadre théorique français relatif à l'étude de l'aspect/temps verbaux.

1.2.1. Une brève histoire du français au Nigeria

Le contact du Nigeria avec la langue française date de longtemps. Les Français se sont, pour la première fois, installés dans la région de Benin City couvrant, entre autres, les territoires des actuels Etats d'Edo et de Delta au 15^e

siècle¹⁵. Même si ces **commerçants** français n'étaient pas des éducateurs venus enseigner leur langue aux populations autochtones en ces temps-là, le contact entre leur langue et celle de ces derniers a laissé des traces indélébiles dans le paysage linguistique de ces peuples, particulièrement ceux d'Edo et de la région de Warri. En effet, l'edo a emprunté au français des mots qui y ont trouvé droit de cité et sont même parmi les plus usités de cette langue aujourd'hui : il s'agit de boku et ekuye prononcés [boku] et [ekuye] et dérivant respectivement de 'beaucoup' et 'cuiller'¹⁶.

L'enseignement / apprentissage systématique du français au Nigeria aurait cependant débuté dès la période précoloniale avec les premiers missionnaires. L'objectif de cette entreprise, d'après BRANN cité par TIJANI¹⁷ (1999), était de permettre aux futurs prêtres nigériens en formation, d'avoir accès à de divers documents bibliques en français. Donc, l'écrit et, bien sûr, la lecture étaient plutôt privilégiés, et on exposait alors ces premiers apprenants à la culture et civilisation françaises sans les former nécessairement dans un but de communication ou un usage pratique de cette langue en matière de parler. C'était une formation mise sur pied pour servir une cause précise.

Officiellement, l'étude de la langue française a commencé à figurer dans le programme scolaire une quarantaine d'années avant l'indépendance du pays, en octobre 1960. Arowolo (1991 : 32)¹⁸ fixe le début de l'enseignement de cette discipline à 1859, date qui coïncide avec la création du premier lycée au Nigeria, le « CMS Grammar School » appartenant à la Mission anglicane. Et comme l'indique l'histoire de la colonisation, l'objectif des colons en ces temps-là était de donner à l'élite africaine qu'ils étaient en train de former, une connaissance de la culture et de la civilisation françaises. Alors, cette élite pourra, au profit des 'maîtres' blancs, mieux jouer son rôle de commis ou d'employés de bureau dans n'importe quelle partie de la zone ouest-africaine.

¹⁵ Emasuen, E.O., 'Language use in Nigeria : the case for French' in *Le français au Nigeria*, Vol 14, 1988, pp. 1-8

¹⁶ Emasuen, E.O. (Ibid.)

¹⁷ Tijani, M.A., Compréhension orale de document authentique: étude comparative de deux groupes d'apprenants nigériens au Village français du Nigeria, Mémoire de DEA, Sciences du Langage, Didactique et Sémiotique, Université de Franche Comté, Besançon, 1999, p. 6.

¹⁸ Arowolo, B., « Le Collège d'éducation et la survie des études françaises dans les écoles nigérianes » in *Ilesha Journal of Educationnal Studies*, Vol. II No 2, 1991, pp 31- 51.

Par ailleurs, en 1960, l'année des indépendances africaines, les nouveaux dirigeants africains ont tenu au Cameroun, à Yaoundé, une réunion où il a été décidé, entre autres, que pour la promotion de l'unité africaine et une intercompréhension entre les peuples si différents de par leurs langues nationales, les langues française et anglaise soient adoptées, surtout qu'elles s'imposaient comme langues officielles respectives. Ainsi, les pays francophones devraient faire apprendre l'anglais alors que leurs homologues anglophones devraient enseigner le français. Cet apprentissage devait bien sûr passer par l'école, et il était convenu que ces deux langues devaient respectivement être des matières scolaires obligatoires à l'école secondaire. Est-ce que ces directives ont été suivies ? Oui, mais pas à la lettre : on constate que si les pays francophones en avaient pris acte, la situation ne semblait pas être de même dans les territoires anglophones, principalement le Nigeria où le français n'était pas partout enseigné ni obligatoire. Et la raison souvent invoquée était le manque de professeurs dans un grand pays où la population faisait déjà plus de vingt fois celle de certains de ses alliés francophones.

Cependant, une raison fondamentale motivait les dirigeants du pays à croire à cette nécessité pour les Nigériens à apprendre le français : tous les pays limitrophes et voisins immédiats du Nigeria sont francophones. Donc pour jouer de façon efficace son rôle de leader dans la sous-région, la connaissance de la langue officielle de ses voisins s'avère être un atout capital.

Toutefois, ce fut durant les années 60 et 70 que l'apprentissage du français a connu sa période de gloire au Nigeria, malgré des différends politiques¹⁹ qui, de temps à autre, envenimaient les relations entre le Nigeria et la France surtout entre 1961 et 1965. Le gouvernement nigérian, en ces décennies-là, finançait largement et sans aucune difficulté le programme de bain linguistique à l'étranger des étudiants de français, grâce surtout au boom pétrolier qui a suivi la période de la guerre civile. En plus, les rapports entre les deux pays s'étant par la suite améliorés, ils signent des accords bilatéraux pour développer leurs relations culturelles et politico-économiques. Alors les étudiants recevaient de grosses

¹⁹ Brouille diplomatique causée par l'opposition du Nigeria au projet de la France de tester sa bombe atomique dans le désert de Sahara. (Voir Tijani, op.cit. page 43.)

bourses nigérianes et françaises pour aller principalement en France, au Canada pour un séjour linguistique.

En dehors de l'université, le français était également enseigné dans les 'Colleges of education' (les écoles supérieures qui forment les enseignants du secondaire) dont les étudiants bénéficiaient aussi du programme de l'année à l'étranger au même titre que leurs homologues des universités.

Malheureusement, à partir de 1980²⁰ la situation n'était plus la même pour plusieurs raisons dont notamment la récession économique qui ne permettait plus d'offrir des bourses pour aller en Europe. Le gouvernement réussissait quand même à envoyer les étudiants d'universités et des « Colleges of Education » (Ecoles normales des enseignants du secondaire) dans les pays francophones d'Afrique dont le Sénégal, la Côte-d'Ivoire, puis par la suite le Togo et le Niger. Par contre, à partir de 1990 il n'y avait plus les moyens pour le gouvernement d'assurer le programme de séjour à l'étranger, même en Afrique. En effet, en dehors du manque de moyens financiers, il faut ajouter que le nombre de postulants avait aussi largement augmenté. Avant de voir plus loin la solution qui a été trouvée pour sortir de cette ornière, parlons d'abord du statut de la langue française dans le pays.

1.2.2. Le statut du français au Nigeria

Depuis qu'il a été introduit dans le programme d'étude au Nigeria, le français, langue étrangère, a toujours été une discipline facultative au cours secondaire où, officiellement on pouvait d'ailleurs commencer son apprentissage. Il faut reconnaître que les conditions favorables qui existaient en ces débuts de l'introduction de cette langue ont beaucoup servi de motivations aux premiers étudiants de français avant les signes précurseurs du déclin qui a commencé à pointer au début des années 80. Il importe cependant de noter un cas particulier : le français en tant que matière scolaire, a joui d'un statut particulier durant la seconde république du Nigeria (1979-1983) dans les cinq Etats du sud-ouest du pays – notre

²⁰ Début des Programmes d'Ajustement Structurel, terme désignant les mesures économiques d'austérité imposées aux pays africains et visant disaient-on à réguler l'économie de ces pays afin qu'elles ne chutent pas. Et on connaît la suite...

région d'origine- dirigés par le parti politique UPN (Unity Party of Nigeria) de feu le Chef Obafemi Awolowo, un fervent croyant dans l'éducation gratuite pour tous. Dans ces Etats, la langue française était enseignée à tous les élèves durant les trois premières années de l'ancien cycle secondaire qui durait cinq ans. Il y a eu un recrutement massif d'enseignants venus de pays voisins, Bénin, Cameroun, Togo et Ghana.

Dans les autres Etats de la fédération placés sous le contrôle d'autres partis, la situation était quasiment différente. Notons quand même que jusque-là, le français était la seule langue étrangère européenne officiellement autorisée à être enseignée au cours secondaire dans tout le pays.

Mais lorsqu'on parcourt la partie relative à l'enseignement des langues de la nouvelle 'National Policy on Education' (Politique nationale de l'éducation) qui a vu le jour en 1981, on s'aperçoit déjà que le français n'allait plus jouir des mêmes avantages que dans le passé. En effet, non seulement une place importante était faite aux trois langues nigérianes majoritaires, la mise en exécution par le gouvernement fédéral à partir de 1984 / 85 de ce nouveau système éducatif visant à encourager un enseignement orienté vers la technologie et les sciences techniques a mis le français en concurrence avec l'arabe dans le programme des cours. L'étudiant pouvait alors choisir l'une ou l'autre des deux langues qui étaient enseignées simultanément (durant la même plage horaire), donc figurant au même moment sur l'emploi du temps des écoles secondaires. De ce fait, les élèves qui auraient étudié le français, s'il était toujours la seule langue étrangère enseignée, entreprennent désormais d'apprendre l'arabe, surtout sur la base de sentiments religieux. Il s'agit en particulier des élèves musulmans qui, souvent encouragés par leurs parents choisissent l'arabe, la langue du Coran. En somme, voici ce que dit Mbanefo (2005 :25)²¹ de cette situation de l'enseignement du français :

Or, si l'enseignement du français a connu un certain enthousiasme pendant les deux premières décennies de sa venue au menu scolaire, son déclin dans les années 1980 atteste d'une politique éducative qui ne lui accordait plus suffisamment d'importance. »

²¹ Mbanefo, E (2005) : Analyse des interférences prosodiques dans l'organisation intonative du texte lu en français : cas des apprenants igbophones, Thèse de doctorat, UFR des Sciences du langage, de l'homme et de la société, université de Franche-Comté, Besançon,

Par contre, la déclaration en décembre 1996 de l'ancien président nigérian, feu le général Sanni Abacha, de faire du français la deuxième langue officielle du pays, a donné au français un nouveau statut. Cependant, aussi politiquement motivée²² qu'ait été cette illégale décision, elle a, en quelque sorte, rehaussé depuis ce moment-là, le statut de la langue française dans notre pays. En effet, il avait été annoncé que l'enseignement du français deviendrait obligatoire à l'école secondaire. Dans la foulée également, le gouvernement de l'époque avait demandé aux pays francophones voisins de lui fournir des professeurs. C'est ainsi que - presque un an plus tard- quelques enseignants béninois ont été recrutés et envoyés au Nigeria sous l'égide d'une coopération dont les termes n'avaient pas été en fait clairement définis et qui, par voie de conséquence, avait lamentablement échoué. En tout état de cause, ce n'était pas ce nombre insignifiant de personnels qui pouvait permettre de combler le vide que constituait le manque cruel d'enseignants de français dans les écoles publiques nigérianes.

Mais, de toutes les façons, on assista à une revalorisation de l'enseignement et apprentissage du français, car cette décision a eu le grand mérite de faire officiellement entrer dans les textes la décision de faire du français la deuxième langue officielle du Nigeria, telle qu'elle figure dans l'édition revue de la Politique nationale sur l'éducation²³ publiée juste deux ans après la fameuse déclaration. Il faut avouer que les conséquences positives de cet état de chose sont importantes : du statut de français, langue facultative, la langue de la métropole passe au statut d'une langue d'apprentissage obligatoire dans le cursus scolaire nigérian. Alawode (op.cit. p. 8) ajoute à cet effet : « Corrélativement, la nouvelle politique *linguistique par rapport au français à l'entrée du Nigeria dans la Zone Solidarité Prioritaire de la France (Z.S.P.)* et la signature de divers accords de coopérations scientifique et culturelle. »

²² Suite à la pendaison du grand écologiste et activiste nigérian, Ken Saro-Wiwa en 1995, le Nigeria fut suspendu du Commonwealth. Alors pour parer aux effets de son isolement de la scène politique internationale, le dictateur nigérian cherchait à séduire ces grands alliés du moment, les Français. D'où cette déclaration à Ouagadougou lors du Sommet des chefs d'Etats des pays francophones et de la France. C'est, en tout cas ce qu'était l'opinion de beaucoup de commentateurs de l'événement. Et à notre avis cela semble très proche de la réalité.

²³ "For smooth interaction with our neighbours, it is desirable for every Nigerian to speak French. Accordingly, French shall be the second official language in Nigeria, it shall be compulsory in schools" in National Policy on Education (1998), page 9.

Dès lors, on constate un grand changement dans les attitudes et les représentations que les gens se faisaient de l'apprentissage de la langue française. Désormais beaucoup de Nigériens s'intéressent au français et son apprentissage qui autrefois était limité au niveau du secondaire dans l'enseignement public se fait aujourd'hui au cours primaire et même à la maternelle, même si, en attendant peut-être, c'est dans les écoles privées.

Il est important d'autre part de faire remarquer aussi que le gouvernement qui a pris la relève au Nigeria en 1999 s'est engagé sur la même voie que son prédécesseur. Et pour cause ; en 2000 il a mis sur pied un comité chargé d'étudier les modalités de la mise en œuvre de la politique qui permettrait de faire du français une langue officielle. Malheureusement, avant la soumission du rapport de cette commission, des voix s'élevaient déjà contre ce projet, toujours sur la base de sentiments religieux. En effet, les musulmans avaient commencé à s'agiter et réclamaient que le gouvernement donne également la même attention à l'arabe. D'aucuns insistaient qu'il appartenait à l'Assemblée nationale de prendre une telle décision linguistique et non à l'exécutif. Cette situation a freiné le vrai élan que devait connaître l'enseignement et apprentissage du français, car ce nouveau gouvernement démocratique sensé faire régner l'état de droit contrairement au régime militaire précédent ne pouvait rien forcer.

Quoi qu'il en soit, l'enthousiasme créé depuis 1996 chez tous ceux qui s'intéressent au français pour une raison ou une autre, surtout les enseignants, est loin de se refroidir. L'appel semble avoir déjà été entendu par tous, jeunes et adultes qui, face à la mondialisation et à la compétition qui s'en suivent, comprennent que désormais pour faire la différence dans la recherche de l'emploi, des voyages d'affaires, de la productivité des entreprises, la connaissance d'une langue étrangère, en l'occurrence une langue internationale comme le français, serait un grand atout et s'avérerait donc indispensable.

Ainsi, beaucoup de Nigériens, qu'ils soient dans le secteur public ou privé, apprennent aujourd'hui le français dans les alliances françaises, les centres d'étude de la langue française créés grâce à la coopération française et situés dans la

plupart des grandes villes, au Village français du Nigeria à Badagry ou dans d'autres centres privés.

Depuis ce temps également, les effectifs vont croissants d'année en année dans les écoles normales et universités²⁴, surtout grâce aux programmes de cours préparatoires qui durent un ou deux ans, et qui sont institués par ces établissements tertiaires pour s'alimenter eux-mêmes en apprenants.

1.2.3. Le milieu institutionnel de recherche

Notre recherche est conduite au Centre Interuniversitaire Nigérian d'Etudes Françaises, Badagry, créé en novembre 1991 et appelé le Village français du Nigeria (VFN.) Cette institution qui a donc près de 20 ans d'existence est stratégiquement située à Badagry, dans l'Etat de Lagos, une ville frontalière avec la république du Bénin, pays francophone.

1.2.3.1. L'institution et son objectif primaire

Comme nous l'avons dit plus haut, suite à la situation économique précaire qui a entraîné la dévaluation de la monnaie nationale dans les années 80, ni le gouvernement, ni les parents ne pouvaient plus payer en devise étrangère le coût du séjour linguistique à l'étranger. Et voilà que ce programme destiné à fournir le bain linguistique à l'étudiant de français est une condition obligatoire pour l'obtention d'une licence («B.A. French») dans l'étude de la langue française.

C'est alors pour parer à cette situation qu'a été créé le VFN dont l'objectif est de servir de lieu de simulation où se fera l'acquisition d'une compétence de communication en langue française. Si le centre est situé dans cette ville frontalière, c'est pour permettre de renforcer cet environnement francophone simulé que l'on cherche à créer. En effet, cette situation géographique permet au centre d'effectuer plus facilement ses excursions organisées à objectif pédagogique, vers le monde francophone environnant, en plus du Bénin : Togo,

²⁴ C'est ce que montrent les statistiques relatives aux inscriptions annuelles mises à notre disposition par la section de la scolarité du VFN, puisque c'est dans ce centre que les étudiants de français de ces institutions nigérianes passent leur 3^e année universitaire pour le bain linguistique, ce qui correspond à ce qui est connu sous l'appellation de 'programme de l'année à l'étranger'.

Côte d'Ivoire. Cela donne l'occasion aux étudiants de 'vivre le français', c'est-à-dire d'entendre parler et d'avoir des contacts directs avec ceux qui parlent cette langue bien en dehors des quatre murs de la salle de classe.

Il faut également noter que ce Centre dispose de grands moyens grâce à l'investissement que fait le gouvernement fédéral et aussi grâce à l'aide gigantesque en matériels audio-visuels et livres, sans oublier les bourses pour la formation continue des enseignants, qu'apporte le gouvernement français à travers sa coopération avec l'Etat nigérian sur ce projet.

En plus de son objectif premier de former les étudiants universitaire, le VFN s'est engagé à diffuser le français à un plus grand nombre de Nigériens, et a donc étendu ses activités en créant par exemple un service commercial qui a bien fonctionné jusqu'en 2002, mais transformé depuis 2003 en 'département français sur objectifs spécifiques'. Nous reviendrons plus aval aux activités de ce service.

1.2.3.2. Les apprenants du VFN

Le VFN, par rapport à l'objectif premier à la base de sa création, reçoit deux groupes d'apprenants. En premier lieu, ce sont des étudiants de 3^e année des universités nigérianes qui y viennent faire - bien sûr après avoir achevé leur 2^e année -, le programme d'immersion linguistique d'une année scolaire obligatoire pour l'obtention d'une licence en français.

Ce sont des étudiants qui ont donc déjà fait deux ans de français au moins à l'université, soit environ 400 heures. En fait ces étudiants entrent à l'université avec différents niveaux. Le premier est celui de ceux ou celles qui, n'ayant pas eu de contact préalable avec la langue française, passent par une (ou deux, dans certains cas) année préparatoire. Quand ils réussissent aux examens prescrits ils entrent donc en première année du cycle qui dure 4 ans pour obtenir la licence. Le second niveau est celui de ceux qui ont déjà fait 3 ans (ou parfois 4 ans, s'ils sont passés par la préparatoire) de français au 'Collège of Education' et qui entrent en fac pour y passer 3 ans. En général donc, on a affaire à des apprenants adultes qu'on devait normalement classer comme relativement avancés. Après le séjour au VFN qui dure en général deux semestres, les étudiants repartent dans leurs

universités respectives pour y achever leurs études après une autre année scolaire qui boucle le cursus.

En second lieu, à la fin de l'année universitaire, le VFN accueille les étudiants des 'Collèges of Education' qui viennent souvent en deux ou trois groupes différents pendant les vacances entre mi-août et mi-décembre. Ils y font des séjours de 6 ou 8 semaines pour effectuer leur programme de bain linguistique, programme également requis pour l'obtention de leur diplôme, le « National Certificate of Education. »

D'autre part, comme nous l'avons signalé plus haut, le centre dispose d'un service commercial qui offre des séries de cours de différentes durées sur demande aux fonctionnaires des compagnies et sociétés, des ministères, des entreprises privées etc., et aussi à tout Nigérian désireux d'apprendre le français. En particulier, il existe un programme de cours par tranches dont chacune est appelée Module. Chaque Module dure 3 mois avec près de 40 heures de cours par semaine. Il est normalement obligatoire pour l'apprenant qui s'y inscrit d'habiter le campus de l'institution pour suivre ces cours. Par le biais de ce programme beaucoup de Nigériens ont déjà appris le français et bien, particulièrement entre 1992 et 2002 ; surtout ceux qui arrivaient à finir assidûment les trois Modules. Depuis 2002, le service commercial est appelé 'Département du français sur objectifs spécifiques'. Et une autre dimension a été ajoutée aux activités du département: il s'agit du programme appelé 'Diploma in French' qui dure deux semestres d'affilée. C'est un programme qui s'adresse particulièrement à de jeunes Nigériens qui souhaitent poursuivre l'apprentissage du français à l'université. Un bon résultat obtenu à l'examen qui sanctionne ce programme dispense l'apprenant de l'examen d'entrée à l'université et lui permet de s'inscrire directement dans certaines facultés nigérianes pour y préparer la licence de français en trois ans. Aussi la même opportunité s'offre-t-elle à l'apprenant qui finit les trois "Modules" avec succès.

Ajoutons enfin que le VFN, par le biais de ce service commercial, organise depuis des années une panoplie d'activités académiques et de détente couvrant toute l'année, et destinées à un public varié, avec pour objectif de faire apprendre la langue française à un plus grand nombre de Nigériens qui le désirent: camping linguistique pour écoliers et élèves du secondaire durant les vacances scolaires,

formations à la carte pour divers professionnels de divers horizons etc. Alawode 1998.)²⁵

1.2.3.3. Les enseignants du VFN

Les professeurs du VFN sont des Nigériens ayant fait leurs études au Nigeria, dans les pays francophones ou en France. Ils ont presque tous le diplôme professionnel d'enseignement et au moins la maîtrise en français. C'est un personnel compétent et très travailleur. Un nombre important parmi eux ont déjà, à travers le programme de formation continue en France, obtenu leur doctorat, DEA ou Master² en sciences du langage, principalement à l'université de Franche-Comté à Besançon. D'autres professeurs poursuivent même à présent leur formation, toujours en France ou au Nigeria.

Par contre, la trentaine de professeurs qui s'occupent primordiallement des cours universitaires n'étant pas en mesure d'assurer tous les autres cours, des professeurs vacataires sont embauchés pour enseigner certains des cours du département de français sur objectifs spécifiques. Depuis 2005 également, un autre programme post-licence est monté pour former des secrétaires bilingues d'une part, et des traducteurs (français ↔ anglais) de l'autre. Ces cours sont assurés par les professeurs du Centre et d'autres vacataires. Mais en ce qui nous concerne dans ce travail, c'est surtout le programme universitaire qui va mériter notre attention.

1.2.3.4. Le programme des cours universitaires au VFN

Le programme des cours universitaires a été conçu en collaboration avec les départements de français des universités nigérianes sous l'égide de la « National University Commission », l'organisme gouvernemental qui gère l'enseignement supérieur. Il faut noter que ce programme, comprenant 10 cours obligatoires et quelques cours facultatifs par semestre, est conçu pour permettre d'acquérir la compétence orale aussi bien que la compétence écrite en français.

²⁵ Alawode, M.A. (1998), Place et fonctions des faits prosodiques dans la cohérence discursive chez les apprenants nigériens au Village français du Nigeria : cas des pauses. Mémoire de DEA Sciences du langage, Didactique et Sémiotique, Université de Franche-Comté, Besançon.

Ouvrons une parenthèse émettre notre avis, à savoir les cours du VFN devraient être conçus et exécutés de manière indépendante et non selon les décisions de l'ensemble des universités à travers la NUC²⁶ de telle sorte que l'institution puisse se focaliser sur l'acquisition de compétences en communication et en production orales. Mais dans ce cas, les étudiants ne pourront pas faire les cours qu'ils étaient sensés faire dans leurs universités, et donc ne pourront pas réunir le nombre de crédits nécessaires pour réussir en cette troisième année dans leurs institutions-mères. C'est face à cette situation que des suggestions ont été faites par le Village français du Nigeria ces derniers temps, en vue d'aménager le programme de cours ou d'augmenter d'un an le nombre d'années que dure actuellement la licence de français.

C'est en opérant de la sorte que l'année de bain linguistique pourra être exploitée au mieux pour permettre aux apprenants de se consacrer uniquement aux activités et cours de langue de façon à pouvoir améliorer de manière significative leurs compétence et performance en communication / production orales ou écrites en français, alors que jusqu'ici ils doivent obligatoirement faire d'autres cours sortant de ce cadre-là et que requièrent leurs universités respectives dans le but de réunir le nombre de crédits nécessaires pour l'année scolaire universitaire. Malheureusement l'adoption d'une telle suggestion pose problème et va attendre bien longtemps, car les universités ne sont pas du tout pressées de prendre leur décision, souvent pour cause d'un certain conservatisme ou d'une orthodoxie poussée et bien en déphasage avec les demandes des nouvelles approches en didactique des langues étrangères, sans négliger le fait qu'il serait de même difficile pour le gouvernement fédéral de leur imposer arbitrairement un tel choix.

C'est donc de tout cela qu'est fait le contexte nigérian, un vrai labyrinthe linguistique, et le milieu institutionnel où se pratique l'apprentissage du français. Après cette présentation de notre cadre de référence et, après avoir donné d'autre part, délimité le sujet, il ne nous reste plus qu'à parler du cadre théorique et méthodologique dans lequel se poursuivra cette recherche.

²⁶ Nigeria University Commission : c'est la commission autonome chargée de gérer les affaires universitaires en matière de programme académique uniformisé, la recherche etc. et bien d'autres activités relatives aux personnels : salaire, gestion des conflits etc.

CHAPITRE II.

LE CADRE THEORIQUE GRAMMATICAL FRANÇAIS DU TEMPS ET DE L'ASPECT.

Les termes **aspect** et **temps** constituent le socle sur lequel reposera toute l'architecture de ce travail, d'où le besoin de bien cerner les différentes acceptions qui leur sont attachées afin d'obtenir l'éclairage nécessaire permettant d'avancer plus ou moins sûrement. Pour montrer l'importance de définir les concepts importants liés à un sujet afin d'éviter de se tromper dans la recherche.

Partant, nous commençons d'abord par présenter l'aspect et le temps en français, et plus tard ce sera l'examen de ces mêmes notions en yoruba. Ce cheminement devrait nous permettre d'exposer d'avance ce que nos apprenants devaient savoir, comprendre et apprendre, puis avec ce que la langue maternelle offre en matière de temps/aspect, de façon à faire ressortir ce que sont les ébauches de réponses suggérées face aux problèmes pour que l'apprentissage/enseignement des temps verbaux français du passé puisse mieux se faire.

Avant d'aborder la question de l'aspect, nous allons nous intéresser au temps, même si d'après la vision grammaticale traditionnelle, ce premier se manifeste le plus souvent dans les formes du second. Il faut surtout rappeler que dans la tradition grammaticale occidentale, le temps a précédé l'aspect. En grec, comme en latin il était question du temps et non de l'aspect qui est une notion très récente. Mais plus encore, puisque la notion de verbe est inextricablement liée à celle de temps/aspect, il va falloir l'aborder en tout premier lieu.

2.1. QUELQUES REMARQUES PRELIMINAIRES SUR LE VERBE

Pour bien parler des temps verbaux du point de vue sémantique car c'est bien de cela qu'il s'agit, il s'avère logique sinon nécessaire, à notre avis, de faire quelques remarques préliminaires sur le 'verbe', élément pivot, même s'il n'est pas le seul qui intervient lorsqu'on parle du temps et de l'aspect. Nous sommes d'ailleurs plus rassuré dans cette démarche quand nous entendons R. Martin

(1971 : 23) affirmer sans équivoque que « *L'étude des catégories du temps et de l'aspect exige que soit redéfinie au préalable la notion même de verbe et, plus généralement, celle de catégorie grammaticale.* » Gustave Guillaume, lui aussi, nous conforte dans notre choix, à savoir qu'il est nécessaire, avant toute chose, de traiter d'abord du verbe ; du moins d'après ce qu'il ressort de ces mots : « le propre du verbe est d'être sous-tendu de temps ». [Guillaume (1965 : 7)]

2.1.1. Le verbe : mot et classe grammaticale

La définition du verbe a été source de controverses dans la tradition grammaticale ancienne, et même jusqu'à la modernité. Que ce soit parmi/entre grammairiens et linguistes, les écoles se sont affrontées et les opinions sont rarement les mêmes. Des définitions ont été proposées tant en ce qui concerne une perspective formelle et notionnelle que fonctionnelle, ou plus simplement au plan syntaxique. Polysémique donc, le verbe est soit considéré comme mot (classe de mots) ou comme parties du discours – ce que la grammaire fonctionnelle nomme classe grammaticale. Mais il y a lieu de réinsister sur le fait notoire que grammairiens et linguistes sont loin de s'entendre sur le nombre exact de ces parties de discours dans les différentes langues.

Néanmoins, on constate que, quelle que soit l'approche, l'opposition verbo-nominale s'impose dans la recherche d'une définition, c'est-à-dire que pour le définir, les chercheurs s'accordent à opposer le verbe au nom. Ou de façon plus large, le verbe est placé dans un système d'oppositions qui le met en relation avec le substantif, l'adjectif et l'adverbe. Cette opposition serait considérée comme étant universelle – du moins commune à toutes les langues indo-européennes - et c'est pourquoi Meillet (1982 : 175) peut affirmer : « *Il n'y a, en réalité, que deux espèces de mots dont la distinction soit essentielle, commune à toutes les langues, et qui s'opposent nettement l'une à l'autre : la catégorie du nom et celle du verbe.* »

2.1.1.1. Définition formelle du verbe

L'approche formelle se résume à ceci qu'elle essaye de déterminer les morphèmes de même type avec lesquels le verbe se combine ; et c'est ainsi que

Hjelmslev L. (1928 : 200) propose la définition suivante : « ... *le nom a la faculté de se combiner avec certains morphèmes donnés avec lesquels le verbe fini ne peut pas se combiner et inversement...* » Suivant ses réflexions, ce linguiste accepte également l'idée que le verbe est porteur d'indices qui ont le potentiel d'avoir d'effet sur le sens de la phrase. Cependant, même si parfois dans la perspective formelle, de telles préoccupations fonctionnelles se font sentir, R. Martin (op.cit p.26) pense que la définition morphologique, qu'il considère d'ailleurs plus ou moins comme une non-définition, n'est pas satisfaisante car : « Limitée à la *description la plus extérieure et la plus superficielle, elle ne propose pas sur l'objet décrit une vue d'ensemble qui en révélerait la raison d'être.* »

Pour ce dernier, les tenants des définitions formelles se bornent à dresser, et de façon rigoureuse, des inventaires de formes sans se soucier d'en dégager la signification ; ils ne justifient pas pourquoi certains radicaux se combinent spécifiquement avec tels types donnés de morphèmes et non avec d'autres. Peut-être à cause des insuffisances remarquées au niveau de la définition formelle, d'autres chercheurs se sont plutôt intéressés à donner au verbe une définition basée sur une réflexion sémantique ou notionnelle.

2.1.1.2. Définition notionnelle du verbe

La définition notionnelle, quant à elle, rattache le nom ou substantif au 'monde des substances' considéré comme potentiellement spatial et statique, alors que le verbe appartiendrait au 'monde de ce qui se produit, de ce qui a lieu, celui des phénomènes, essentiellement dynamique et donc lié au temps'. C'est certes sur une telle conception que Meillet (op.cit., même page) se base pour donner sa définition traditionnelle des deux catégories grammaticales : « Le nom indique les « choses », *qu'il s'agisse d'objets concrets ou de notions abstraites, d'êtres réels ou d'espèces : (...)* Le verbe indique les « procès », *qu'il s'agisse d'actions, d'états ou de passage d'un état à un autre...* »

Mais cette définition notionnelle, qui consigne le substantif à un univers-espace et le verbe à un univers-temps, dévoile clairement ses tares. En effet, il n'y a pas que le verbe qui puisse exprimer le procès ; le substantif (d'action) le fait également en présentant le procès comme une substance et ainsi perçu comme un

tout entier : classement, navigation, danse etc. expriment respectivement la même idée de procès que classer, naviguer et danser. Suivant le même ordre d'idée, il est facile de constater que l'expression du temps n'est pas unique au verbe ; elle est également exprimée par le nom et même d'autres parties du discours telles que les adverbes de temps. Ainsi, le passé se révèle-t-il aussi bien dans le mot hier que dans ex-ministre ; le présent s'exprime dans actuel président, que dans maintenant ; et enfin, on voit bien que l'idée de futur ne se cache pas dans demain, comme non plus dans avenir.

En revanche, il faut remarquer que, même si pour se réaliser, le substantif d'action exige du temps comme son verbe correspondant, il se démarque quand même de ce dernier par le fait qu'il ne peut pas accepter les désinences comme le verbe :

Mais seul le verbe est le lieu de variations de temps ; on peut dire : il marche / marchait / marchera péniblement ; mais on dit : sa marche est / était / sera pénible (où le substantif marche est invariable au regard du temps).

Ce que Martin (op.cit, p. 29) dit là soulève une petite interrogation tout de même intéressante: est-ce toujours le temps que désignent ces désinences ? On y reviendra plus loin.

2.1.1.3. Le verbe, catégorie grammaticale

De toutes les façons, on constate avec aisance, à travers les exemples précités, que la définition notionnelle ou sémantique pose l'épineux problème du classement net des mots suivant les parties du discours. En d'autres termes, cela soulève la question de la définition même de ces parties du discours: où ranger par exemple le substantif d'action qui indique à la fois les « choses » et le « procès » ? En effet on dit aussi bien manger (procès) que le manger (substantif) ! Egalement, dans quelle catégorie ou partie mettre, ces adjectifs et adverbes qui englobent l'idée du temps comme les verbes ? La théorie guillaumienne des parties du discours essaye de répondre à de telles interrogations.

Celle-ci explique que, d'une idée ou notion particulière on soustrait tout ce qui lui est particulier par généralisation interne (discernement), et par-delà laquelle se fait une universalisation intégrée (entendement) où se forment les concepts et, pour ensuite arriver à une universalisation intégrante d'un univers formel qui est l'origine de la formation des parties du discours. En somme, cette théorie ramène à l'opposition verbo-nominale car, essentiellement, les opérations d'entendement dont il s'agit impliquent l'opposition univers-espace / univers-temps. Autrement dit, on est dans le plus profond du domaine de la pensée humaine, donc de l'abstraction.

Modifiant donc la définition notionnelle, en prenant en compte les apports de cette théorie guillaumienne, R. Martin (op.cit p. 31) se réfère aux parties du discours comme étant :

les représentations les plus générales – *relevant d'opérations d'entendement*
– qui opposent un univers-espace à un univers-temps et constituent de ce fait des catégories irréductibles auxquelles sont référées les notions dans la construction du mot.

Mais puisque, comme il ajoute, placer une notion dans une partie du discours donné « entraîne la pensée envers des représentations si abstraites, si éloignées de la donnée réelle », on serait en droit de chercher la signification d'une notion telle que le verbe en dehors du contenu notionnel. D'où la recherche d'une définition fonctionnelle du verbe.

2.1.2. Définition fonctionnelle ou syntaxique du verbe

Comme nous l'avons signalé auparavant, quel que soit le point de vue dont on part, on oppose le verbe au substantif dans la recherche de sa définition. Ainsi, au premier chef, et fonctionnellement parlant, il est dit que le verbe est exclu de la fonction sujet - ce dont on parle - qui caractérise le substantif. Même s'il existe d'autres éléments du discours pouvant jouer ce rôle de sujet en dehors du nom, comme par exemple l'infinitif ou la proposition, il ne reste pas moins vrai que la définition fonctionnelle ou syntaxique paraît plus convainquant en ce sens qu'elle intègre la définition du verbe dans le contexte de la phrase, ce qui marque une

différence majeure par rapport aux autres définitions dont nous avons fait cas jusque-là. C'est bien à partir de cette perspective syntaxique que nous pourrions obtenir une définition utile et exploitable, c'est-à-dire grammaticale du verbe, car le mot porte mieux son sens dans le discours. En tout cas « *ni le verbe, ni l'adjectif, ni l'adverbe n'exercent la fonction de sujet* : cela suffit pour les distinguer du substantif... » (Martin op.cit, p. 33).

2.1.2.1. Le verbe et sa puissance nodale²⁷

Alors que selon le 'mécanisme d'incidence' de Guillaume qui stipule que la « *condition sine qua non d'existence du langage humain, de tout langage, c'est de pouvoir faire que, de quelque manière, quelque chose se trouve quelque part dit de quelqu'un ou de quelque chose* », le substantif est dit auto-incident ou d'incidence interne (c'est-à-dire qu'il ne dit quelque chose que de lui-même) ; le verbe, lui ; est plutôt hétéro-incident ou d'incidence externe du 1^{er} degré comme l'adjectif. En effet, les deux disent toujours quelque chose du substantif, alors que l'adverbe dit quelque chose d'eux. L'adverbe est ainsi considéré comme d'incidence externe du 2^{ème} degré. Mais contrairement à l'adjectif, c'est le verbe qui a la caractéristique de permettre la construction d'une phrase ou d'un énoncé viable. Par exemple dans le syntagme *L'homme mortel*, nul doute que l'adjectif mortel qualifie ou dit quelque chose au sujet de *l'homme* ; mais pour constituer un énoncé fiable ce syntagme doit contenir un verbe, au moins le verbe copule pour que l'on puisse avoir : *L'homme est mortel*. C'est cette puissance de pouvoir générer, à partir du syntagme, « un énoncé viable (c'est-à-dire rentrant dans un moule linguistique français » (Pottier 1962 : 50-51), et dont est chargé le verbe que Damourette et Pichon appellent la « puissance nodale ». C'est ce qui fait entendre dire, et écrire dans les ouvrages de grammaire surtout ou de linguistique quelque fois que le verbe, dans beaucoup de langues qui en possèdent, en l'occurrence en langue française, se situe au centre de toute phrase²⁸.

²⁷ Damourette J. & Pichon, E. (1936) : Des mots à la pensée : Essai de grammaire de la langue française, Paris, Collection de linguistes contemporains, J.L.L. D'Arthey (Directeur), p. 7.

²⁸ « In many grammatical theories ..., the verb is considered the most important element in sentence structure. » in Crystal, D. (2003): A Dictionary of Linguistics & Phonetics, London, Blackwell, Fifth edition, p. 490.

2.1.2.2. Le verbe dans sa fonction syntaxique

L'existence de phrases averbales comme les phrases dites nominales nonobstant, seul le verbe est chargé de cette « puissance nodale », il est le seul permettant de réaliser une phrase viable. Ainsi, joignant la notion « d'incidence » à celle de « puissance nodale », Martin (op.cit p.42) définit le verbe:

1. comme la partie du discours sémantiquement liée à la notion de temps, fonctionnellement *d'incidence externe de premier degré, chargée de* « puissance nodale » et révélée par des morphèmes typiques dits flexionnels ;
2. comme le mot qui allie un lexème à une flexion, signe de cette partie du discours.

On comprend, à partir de là, que la définition fonctionnelle du verbe serait la plus productive parce qu'elle repose sur la morphologie et donne ainsi de garantie d'existence de cette catégorie verbale. Elle fait ressortir les différentes catégories grammaticales qui s'attachent au verbe. D'ailleurs, nous essayerons de trouver d'autres définitions qui, de façon explicite, nous signalent le rapport du verbe avec principalement le temps, et aussi l'aspect dont nous parlerons ensuite.

Aussi à partir d'un point de vue linguistique, Mounin G. et al (1974)²⁹ considèrent-ils le verbe comme « Une unité linguistique qui se définit, au moins dans de nombreuses langues, par son paradigme spécial : il se conjugue. Il ne se *définit pas comme exprimant l'action, l'état, etc., comme le disaient les vieilles définitions.* » Cette idée de conjugaison, particulière au verbe français, est également exprimée et étayée par Dubois et al³⁰ ; et cela montre le rapport verbe/temps : « *Le verbe, en français, se conjugue, c'est-à-dire varie formellement d'une manière qui lui est propre ... en temps, selon les rapports établis entre le déroulement du procès et le moment où on l'énonce.* »

²⁹ Mounin, G et al. (1974) ; Dictionnaire de la linguistique, 4^e édition 2004, Paris, PUF.

³⁰ Dubois, J. et al (2002) : Dictionnaire de linguistique, Paris, Larousse. 1^{ère} édition, 1994.

Pour Martinet (1979)³¹, le verbe est déterminé par « les cinq classes de *modalités verbales, à savoir les temps, les modes et l'aspect*, la vision et les voix. » Mais nous aimerions rappeler encore une fois que le verbe n'a pas l'exclusivité de l'expression du temps.

Partant de l'angle grammatical, M. Grevisse (2008 : 979) et ainsi que P. Charaudeau (1992 : 28 & 452), même si ce dernier pense qu'aucune définition du verbe n'est satisfaisante, acceptent quand même que cette catégorie grammaticale exprime la situation temporelle.

Sans trop naviguer entre définitions linguistiques et grammaticales, résumons ce que nous cherchions à montrer en citant le *Littre Références* de Roland Eluerd (2008)³², qui, définissant le verbe – en français bien sûr- suivant les points de vue sémantique, morphologique et syntaxique dit : « Si on regroupe les trois points de vue, ils montrent que le verbe exprime ce qui se déroule dans le *temps ... Le verbe est donc inséparable de l'expression du temps* : il se conjugue. » Précisons que ce qui est dit dans cette citation est particulièrement vrai pour le français.

Ce rapport, entre le verbe d'un côté et le temps et l'aspect de l'autre, étant montré, nous allons maintenant nous occuper à aussi définir ces deux éléments importants de notre sujet de thèse.

2.2. DEFINITION DE LA NOTION DE TEMPS

La définition du temps qui nous concerne est celle montrant son rapport avec le langage. Mais à cause de la confusion qui entoure cette notion, nous allons nous permettre de faire un long tour pour parler des différentes acceptions du mot, ce qui, certes, pourrait ne pas plaire ou même pourrait ennuyer le linguiste ou le grammairien qui risque de taxer cette approche de philosophique. Mais cela aura au moins l'avantage de faciliter la tâche de nous lire pour tout autre lecteur non averti. D'ailleurs, le linguiste ne doit-il pas chercher à exposer les distinctions entre les sémantismes qui entourent les mots, s'il veut vraiment se faire comprendre plus

³¹ Martinet, A. (1979) : *Grammaire fonctionnelle du français*, Paris, Crédif/Didier.

³² Eluerd, R. (2007) : *LITTRE Références : La langue française pour tous*, 2^e édition, Paris, Editions rue des écoles. 1^{ère} édition, Paris, Garnier, p. 97.

facilement ? Confais (2002 : 160) tout en refusant au linguiste d'adopter une attitude métaphysique en parlant du temps dans le langage dit ceci :

Nous ne voulons pas dire par là que le linguiste doit se garder de toute considération philosophique (et psychologique quand il aborde le temps langagier. Mais il nous semble que ces considérations doivent porter *exclusivement sur les rapports qu'entretient la dimension conceptuel du temps dans le langage (et dans les langues précises) avec d'autres dimensions conceptuelles... »*

Donc, au plan de la démarche théorique nous pensons qu'il est justifié d'envisager de procéder comme nous l'entendions.

2.2.1. Le temps dans son sens général

En général, ce que l'expérience humaine ordinaire appelle temps, recouvre cette idée du déroulement irréversible de son existence, caractérisé par la succession des évènements : un temps qui passe et ne s'arrête pas. Dans ce sens, Le Lexis (2009)³³ définit ce temps comme une « durée indéterminée par rapport à *l'usage qu'on en fait* » : le temps nécessaire pour pouvoir faire quelque chose par exemple ; soit aussi « une portion limitée de cette durée » prise comme « une quantité mesurable » : le temps ou la durée d'une course (calculée au chronomètre par exemple).

Ordinairement, le temps est aussi la période ou le moment repérable dans une succession, par rapport à un « avant » ou un « après », et donnant l'idée d'un événement récent ou lointain, une époque dans le cours des événements : 'dans quelque temps' veut dire bientôt. Il signifie aussi une époque précise considérée par rapport à sa place dans le cours des événements. On peut ainsi se référer 'au temps de la monarchie' ou parler de quelqu'un qui fait ses choses dans 'l'air du temps' (= dans le temps actuel et suivant la mode). Le temps désigne aussi la période de la vie d'un peuple, d'un individu : 'du temps de Louis IV', 'du temps de

³³ Le LEXIS : Le dictionnaire érudit de la langue française (2009), Paris, Larousse, p. 1855 & 1856. Edition originale 1979.

ma jeunesse' etc. indiquent des périodes spécifiques. L'occasion favorable ou le moment propice, la saison propre à telle ou telle chose sont également désignés par le mot temps.

Peut-on, d'autre part, parler de temps sans se référer à l'ensemble des facteurs météorologiques à savoir, température, perturbations atmosphériques, précipitations etc. qui nous font dire que 'le temps est beau' ou qu'il fait beau, 'qu'il fait mauvais temps', qu'il fait chaud, froid ou doux ? Ou encore, ces phénomènes ne nous font-ils pas parler d'un temps sec ou humide ? Autant de choses qui se rapportent à ce mot fortement polysémique ! Le Nouveau Littré (2006)³⁴ parle d'abord du temps qui signifie l'heure qui se compte : le 'temps civil' se compte de 0 à 24 h (le TU : temps universel) ; puis présente la définition suivante qui est tout à fait en dehors du « temps » : « Le Temps (avec majuscule), divinité païenne qu'on représente sous la figure d'un vieillard ailé, tenant une faux à la main. » Enfin, au figuré les dictionnaires contiennent des tas d'expressions comportant différents sens du lexème 'temps' : ils parlent du temps qu'on 'prend', 'perd', 'tue' ou du 'temps mort'.

En somme, le mot temps n'est pas facile à appréhender dans son sens général. D'ailleurs, il faut dire d'emblée que ce ne sont pas ces acceptions-là du terme qui nous interpellent ici. Mais ce n'est pas non plus inadéquat ou inutile de rappeler ces sens ordinaires du terme qui participent à la confusion générale qui au niveau de non-initiés comme nos apprenants. Le temps dont il est question ici se définit linguistiquement, par rapport au langage humain.

2.2.2. Le temps dans le cadre spécifique linguistique: la temporalité

Nous situant toujours dans le cadre de la langue française, on voit bien qu'on associe au lexème 'temps' des réalités de divers ordres qui, malheureusement, n'ont souvent pas le même sens, de sorte qu'il devient plus que nécessaire de faire un éclairage qui permette de distinguer les différentes conceptions de la temporalité que renferme ce terme. Il ne serait pas déraisonnable

³⁴ Le Nouveau Littré (2006), Paris, Garnier, p. 1710 & 1711.

de croire que la multitude d'acceptions que renferme le mot sont, peut-être en partie, la source des difficultés que génère l'étude de cette notion dans le contexte purement linguistique, celui de la grammaire et du discours, en dehors, bien sûr, de la complexité qui lui est propre.

En effet, nombreux sont les linguistes et grammairiens qui s'accordent sur le fait que les problèmes que pose la notion de temps ont pour origine les conceptions premières sur ce sujet, telles qu'elles sont présentées par les grammaires et les ouvrages traditionnels de référence dans le domaine. Ils reconnaissent, comme le dit Brun, (1993 :15) que « la théorie du temps avancée par Aristote n'est qu'une inexactitude qui relève, à la base, d'une mauvaise observation du fonctionnement du temps. »

Ces grammaires, morphologiques surtout, sont par conséquent taxées dans leur traitement du 'temps', de faire montre de « renseignements insuffisants » d'après Burney (1972 :3), « d'illogisme apparent » selon Combettes et al (1993 :13) ; alors que dans le même ordre d'idée Meleuc (1997 :17)³⁵ parle lui « d'incohérence ».

D'autre part, il faut préciser que la tradition grammaticale occidentale aborde la catégorie du temps à partir de la catégorie formelle du verbe, comme si le temps ne servait qu'à caractériser le verbe aux côtés d'autres catégories. En fait, c'était à la conjugaison qu'était donnée la priorité – à la forme du verbe ou aux désinences – de montrer la manifestation des temps, à travers les modes. Ce traitement formel occultait la perception du temps en tant que catégorie conceptuelle comme a essayé de le montrer en premier G. Guillaume (1965). De plus, après avoir dénoncé ce formalisme dans le traitement du temps tout en précisant que la tradition grammaticale s'est intéressée au phénomène du temps depuis ses débuts, P. Charaudeau (1992) ajoute :

Née essentiellement avec les réflexions philosophiques du XVIII^e siècle, théorisée de façon abstraite par le linguiste Gustave Guillaume, puis reprise, critiquée et approfondie par nombre de sémanticiens, la conception du temps comme catégorie conceptuelle propre au langage a pris droit de cité.

³⁵ Meleuc, S. Fauchart, N. (1999) : Didactique de la conjugaison, Bertrand6Lacoste, CRDP Midi Pyrénées.

Partant, ce complexe phénomène langagier ne pouvait plus être perçu comme se manifestant uniquement au niveau de la seule catégorie formelle du verbe. On le considère désormais comme le résultat d'une construction-représentation du monde, et non pas seulement une donnée de l'expérience. Il est pris comme une catégorie complexe dont la structure se compose de plusieurs aspects ou visions. Enfin, on gère le temps comme étant une catégorie linguistique s'organisant autour d'une référence unique : la situation du sujet parlant au moment où il parle, soit l'instance du discours. Nous tenons à préciser, suite à ce qui vient d'être signalé, que c'est la considération du temps de ce point de vue énonciatif qui nous intéresse dans ce travail. Une quelconque considération philosophique du temps ne nous est d'aucune utilité ici.

Il faut, en somme, dire que la notion de 'temps' se trouve engluée dans des affirmations contradictoires à différents niveaux, notamment définitionnel, dénominatif, à telle enseigne qu'il faut chaque fois prendre garde à ce que l'on dit et faire des mises au point interminables. Bergström (1997 : 52)³⁶ affirme que le système temporel représente un domaine complexe dans l'acquisition/apprentissage du français et que l'on y trouve des désaccords dans la définition précise des termes de base. C'est évidemment pour cette raison que Dessons (1993 : 81) ajoute : « *En conséquence, l'analyse du temps linguistique nécessite d'établir les conditions préalables d'une distinction entre le temps dans le langage et le temps hors du langage.* »

Essayons donc de voir ces différentes dénominations ou acceptions que recouvre cette notion du temps avant de préciser celle qui sera privilégiée dans notre travail.

2.2.3. Le temps hors du langage : le temps physique et le temps chronique.

Le temps physique et le temps chronique sont des exemples précis du temps hors du langage. Un temps hors du langage est ce temps qui n'est pas appréhendé par rapport à l'instance du discours : c'est-à-dire au présent du locuteur au moment

³⁶ Bergström, A. (1997) : « Les influences des distinctions aspectuelles sur l'acquisition des temps en langue française » in Barting, I. (éd.) : Les apprenants avancés, Aile N° 9 (Acquisition et Interaction en Langue Étrangère), Paris, Association Encrages, Instaprint S.A. Pp. 51-82.

où il parle. On verra que certains de leurs attributs se reflètent déjà dans les sens généraux. Seulement cette fois ces sens sont linguistiquement nommés et expliqués.

C'est à Benveniste (1974) qu'est revenue la tâche de faire la distinction entre le temps dans le langage et le temps hors du langage, jetant ainsi, à notre avis, les bases d'une théorie générale de la temporalité, en dehors du dualisme traditionnel du temps objectif et du temps subjectif.

2.2.3.1. Le temps physique

D'après Benveniste (1974 : 70) :

Le temps physique du monde est un continu uniforme, infini, linéaire, segmentable à volonté. Il a pour corrélat dans l'homme une durée infiniment variable que chaque individu mesure au gré de ses émotions et au rythme de sa vie intérieure.

C'est ce temps-là qu'on attache à tout, comme nous l'avons vu plus haut ; ce temps qui est synonyme de période, de durée mesurable qu'il faut pour faire quelque chose par exemple; ce temps qui a le sens d'époque, ce temps ou ces temps qui courent. Le temps physique, pour l'homme, inclut une période de la vie et même l'idée d'un milieu donné. En d'autres termes, il est né en même temps que l'univers dans lequel naît, vit et meurt tout individu. Cette conception spatialiste d'un temps infiniment divisible n'est pas exploitable ici, c'est la conception philosophique du temps comme l'explique Dessons (op.cit, P. 82). En d'autres termes, c'est le problème du rapport du temps avec le langage qui va plutôt nous préoccuper par la suite.

2.2.3.2. Le temps chronique

Le temps chronique se rapproche du temps physique en ce sens qu'il inclut également notre vie. Mais il s'en démarque par le fait qu'il se détermine plutôt par rapport aux événements marquant notre vie, alors que le temps physique se caractérise lui par cette durée, cette mesure intérieure. Benveniste (op.cit, même page) distingue : « le temps chronique qui est le temps des événements, qui englobe

aussi notre propre vie en tant que suite d'évènements. Dans notre vue du monde, autant que dans notre existence personnelle, il n'y a qu'un temps, celui-là. »

En effet, l'expérience humaine montre que le temps que nous vivons s'écoule sans jamais s'arrêter et sans retour. Nous ne pouvons jamais repartir dans le temps passé, même une seconde après son passage : le temps passé ne revient plus.

Cependant, le temps chronique est organisé, avec des repères qui permettent à l'homme de se situer par rapport aux événements vécus de la vie, lointains ou proches. Ainsi, comme l'explique l'auteur que nous venons de citer, la caractéristique essentielle du temps chronique c'est cette possibilité qu'il offre à l'individu, en tant qu'observateur, de pouvoir parcourir son temps vécu, « promener son regard sur les événements accomplis », de l'arrière vers l'avant et vis versa, c'est-à-dire « du passé vers le présent ou du présent vers le passé. » Et d'ajouter :

Dans le temps chronique, ce que nous appelons « temps » est la continuité où se disposent en série ces blocs distincts que sont les événements. Car les événements ne sont pas le temps, ils sont dans le temps. Tout est dans le temps, hormis le temps même.

Le temps chronique est en fait ce temps socialement déterminé, spatialisé et mesuré du calendrier divisé en jours, semaines, mois et année etc. Ces subdivisions permettent de régler la vie des hommes et des sociétés. Le point-origine de l'axe des calendriers est toujours un événement important : par exemple la mort du christ (événement religieux chrétien majeur) par rapport auquel on situe un événement après ou avant. Le temps chronique a certaines caractéristiques propres qu'il faut faire ressortir à ce niveau et cela nous permettra ensuite de faire une déduction importante.

D'abord, le temps chronique est fixe et permanent, car l'axe du repère d'un calendrier n'est pas déplaçable puisque son point-origine marque un événement réel qui s'est passé dans l'histoire. Et, le fait que ces événements sont réels, montre que le temps chronique est objectif. Ensuite, les subdivisions ou intervalles situés (jours, mois etc.) sont fixes et immuables. Cette fixité permet ainsi aux hommes de

régler leur existence et d'éviter le désordre dans leur univers mental, alors que leur immuabilité empêche l'individu de permuer ou de compter les jours, les mois à sa guise, ce qui conduirait à une situation où le discours humain serait insensé, car les repères seraient différents sans aucune concordance dans les énoncés. Le temps chronique est socialement organisé suivant ces subdivisions créées par les hommes suivant le jeu des forces cosmiques : il n'exprime donc pas la temporalité. Toutes ces caractéristiques prouvent que le temps chronique est tout à fait différent du temps vécu, le temps du locuteur au moment où il parle, et dont les catégories sont propres à l'expérience humaine du temps, le temps dans le langage.

2.2.4. Le temps dans le langage : Le temps linguistique.

Alors que les événements se logent en blocs sur l'axe du temps chronique dont l'origine est un événement historique important, le temps linguistique situe un événement par rapport au moment où le locuteur parle. La vraie temporalité se manifeste à travers la langue contrairement à ce qui se passe dans les cas du temps physique et du temps chronique. Autrement dit, la grande particularité du temps linguistique, c'est qu'il se définit comme dépendant du discours, c'est-à-dire lié à l'exercice de la parole.

Le point-origine ou centre du temps linguistique se trouve dans le **je/ici/maintenant** du locuteur, c'est le 'présent' ou contemporain de l'instance du discours. C'est ce 'présent' qui explique la différence entre le temps linguistique et le temps chronique. Fonction du discours, ce 'présent', en effet, ne peut être logé dans une division ou subdivision particulière du temps chronique parce que, à chaque fois qu'un locuteur parle, le 'présent' se réinvente, il devient neuf. Ceci s'explique par le fait qu'au changement de tours de parole les rôles changent, les personnes du discours changent: le locuteur devient l'allocutaire c'est-à-dire **tu** devient **je** et vice versa. Ceci montre que le temps linguistique se caractérise par ses propres divisions relevant de son propre ordre, tous différents et indépendants de ceux du temps chronique.

D'autre part, Benveniste (op.cit. p. 72) ajoute :

Le présent linguistique est le fondement des oppositions temporelles de la langue. Ce présent qui se déplace avec le progrès du discours tout en

demeurant présent constitue la ligne de partage entre deux autres moments *qu'il engendre et qui sont également inhérents à l'exercice de la parole* : le moment où l'évènement n'est plus contemporain du discours, il est sorti du présent et doit être évoqué par rappel mémoriel, et le moment où l'évènement n'est pas encore présent, va le devenir et surgit en prospection.

On comprendra que le 'présent', centre de l'axe du temps linguistique et/ou grammatical n'est pas un point, mais une sorte de zone tampon entre les deux moments engendrés qui, de part et d'autre s'enchevêtre chacun avec le présent de l'instance du discours. Charaudeau P. (1992, op.cit) propose donc :

On postulera que " le temps linguistique", "à la fois solidité et fluence du réel" (R. Laffont), est une construction-représentation qui structure l'expérience du continuum temporel, dans le même instant qu'il l'exprime. (p. 447.)

Nous voyons la différence nette entre les trois acceptions de temps dont nous avons parlé jusque là : physique, chronique et linguistique. Nous précisons encore que les deux premiers qui sont des temps hors du langage ne sont pas d'intérêt dans notre travail.

Cependant il existe d'autres dénominations du temps que nous allons voir et définir, mais dont le sens pourrait rejoindre celui de l'un des trois déjà mentionnés. L'objectif d'un tel parcours c'est de pouvoir dégager par la suite le (ou les, peut-être) sens qui nous sera le plus d'utilité dans cette recherche.

2.2.4.1. Le temps absolu / le temps relatif

Pour J. Dubois (1992)³⁷ : « Le terme **temps** désigne le continuum qui procède du déroulement et de la succession des existences, des états et des actions, *c'est le **temps réel*** dont la perception serait exprimée par le **temps grammatical**. »

³⁷ Dubois, J. (1992) : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Paris, Larousse, p. 478.

Tel qu'il l'explique ce temps se présente comme un ensemble infini d'instants. On ne tarde pas à remarquer tout de suite, que le temps réel rejoint le temps linguistique de Benveniste. Mais suivant le modèle linéaire et continu du temps réel, et par rapport à un point-instant du locuteur, l'axe temporel ici se divise en trois espaces : présent, passé et futur qui sont appelés temps absolus. En un second lieu, Dubois dit que si par contre, sur le même axe du temps réel, l'on considère la dépendance par rapport au je et le maintenant du locuteur (c'est-à-dire que l'événement coïncide avec l'instance du discours), on aura alors la simultanéité, l'antériorité et la postériorité appelées temps relatifs. « *C'est le sens des temps de la conjugaison française et des adverbess de temps et des adverbess de temps* » ajoute-t-il.

Plus explicitement, on comprendra que les temps relatifs correspondent aux oppositions secondaires qui se créent entre le futur et l'avant-futur d'un côté, et le passé et l'avant passé de l'autre, lorsque le futur et le passé sont considérés comme des moments dans le temps réel. On a alors par exemple, le 'futur antérieur' (ou avant futur) qui se situe ainsi par rapport au temps absolu futur: 'Dès que nous aurons mangé, nous partirons'. D'autre part, deux avant-passés, soient le plus-que-parfait et le passé antérieur se lient à leur temps absolu correspondant comme on le voit dans les exemples respectifs :

- 1) plus-que-parfait : Dès que nous avions mangé, nous partions;
- 2) passé antérieur : *Dès qu'il eut mangé, il partit.*

De toutes les façons, les temps absolus du futur et du passé, et les temps relatifs appartiennent au paradigme des 'temps' de la conjugaison. Enfin, voici les deux derniers qualificatifs de temps dont nous parlerons : le temps chronologique et le temps grammatical.

2.2.4.2. Le temps chronologique / le temps grammatical

C'est M. Riegel (1993)³⁸ qui utilise la terminologie du temps chronologique qu'il décrit comme suit : « *D'un point de vue externe, le procès est situé*

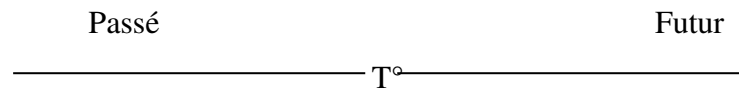
³⁸ Riegel, (Voir Lidil, N° 9, décembre 1993)

chronologiquement dans l'une des trois époques (passé, présent et avenir) selon le rapport entre les deux repères temporels : point d'énonciation, point de l'évènement. »

Cette définition correspond assez bien au temps réel de Dubois ou au temps linguistique d'Emile Benveniste. Nous, nous pouvons simplement définir le temps chronologique comme chacune des trois subdivisions de l'axe du temps réel lorsqu'un point-instant est choisi : la zone du point instant s'appelle présent, ce qui est avant le point-instant s'appelle passé ou ce qui n'est plus présent ; alors que ce qui vient après le point-instant est le futur ou ce qui deviendra présent.

En fait, on en revient à la définition proposée par de Guillaume (op.cit p.7), quand il parle des instants caractéristiques de la formation de l'image-temps :

La grammaire traditionnelle, lorsqu'elle traite du temps, ce à quoi elle est tenue au chapitre du verbe, ... le considère invariablement comme une ligne infinie, recomposée de deux segments dans le prolongement l'un de l'autre, le passé et le futur, que distingue la coupure, insérée entre eux, du présent.



D'un linguiste ou grammairien à l'autre, on constate que les qualificatifs donnés au lexème temps n'établissent pas toujours une différence, mais trop souvent ils peuvent plutôt signifier la même chose. Ainsi le **temps linguistique, le temps réel et le temps chronologique ne désigneraient que la même réalité : le temps dans la langue**. Voyons quel rapport il y a entre le temps chronologique et le temps grammatical déjà mentionnés plus haut.

2.2.4.3. Le temps grammatical : définition et erreurs de compréhension

Il est dit un peu plus haut que les **temps relatifs et absolus** ont le sens des *‘temps’ de la conjugaison française* et des adverbes de temps. C’est exactement ces temps qui sont généralement appelés **temps grammaticaux**. En fait, nous définirons le temps grammatical comme une catégorie s’associant au verbe et qui

se présente comme une représentation des diverses catégorisations du temps réel ou linguistique. Même si certains adverbes permettent d'exprimer le temps comme nous l'avons déjà vu, c'est le verbe qui a cette caractéristique de l'exprimer à l'aide des affixes verbaux. En fait, on peut dire que le temps grammatical est tout simplement les flexions différentes du verbe telles que présentées par les conjugaisons.

On voit donc là, que le temps chronologique ou linguistique diffère nettement du temps grammatical, même si le français n'utilise qu'un même lexème pour désigner les deux réalités distinctes. Et c'est là, d'ailleurs, l'une des sources du problème. Car malheureusement pour l'apprenant du français langue étrangère, il entre en contact avec cette incohérence dès le début de son apprentissage quand on lui parle de la conjugaison des verbes et qu'on lui présente la division traditionnelle 'à la Bescherelle' des tableaux des temps verbaux comme par exemple : 'présent de l'indicatif', 'présent du subjonctif' ; 'imparfait de l'indicatif', 'imparfait du subjonctif' etc. En fait, ce que le francisant apprend au début à propos du temps n'est relatif qu'aux terminaisons du verbe, il ne sait rien du fonctionnement du temps réel et, à la longue et par corollaire, il lui sera difficile de comprendre la vraie gestion de ces mêmes temps grammaticaux. En outre, pour mieux montrer la réalité importante entre les deux réalités et voir ce à quoi correspond précisément le temps grammatical, nous allons prendre quelques exemples dans le contexte de la classe.

Supposons qu'un enseignant propose à sa classe une phrase qu'il écrit au tableau et contenant un verbe à une forme verbale donnée, et qu'ensuite il adresse à la classe la question suivante : « A quel temps est conjugué le verbe de la phrase ? »

On peut naturellement s'attendre aux réponses suivantes : au présent ; au passé composé ; à l'imparfait ; au subjonctif présent etc. Evidemment cette question équivaldrait tout juste à celle-ci : « Quelle est la terminaison du verbe de la phrase ? » et toutes ces appellations proférées par les étudiants correspondraient aux différents temps grammaticaux.

Encore une fois, le temps grammatical que l'Anglais appelle 'tense' ou que l'Allemand nomme 'tempus' se réfère donc à la façon dont on classe les différentes formes ou désinences que prend le verbe dans le système verbal français.

Ce sont ces types de définitions ou considérations traditionnelles sur le temps qui ont été reprises au fil des ans par les manuels de grammaire et ouvrages à vocation pédagogique, généralement sans aucun souci de définir le temps réel, le temps dans la langue dont la compréhension éclairerait pourtant le fonctionnement de ces temps grammaticaux.

Quant à lui, M. Grevisse (1986 : 1121) affirme que

les temps sont les formes par lesquelles le verbe situe l'action dans la durée, soit par rapport au moment où s'exprime le locuteur, soit par rapport à un repère donné dans le contexte, généralement par un autre verbe.

D'abord, une telle définition, qui rattache le temps aux désinences du verbe sans préciser de quel type de 'temps' il s'agit, est déjà fautive dès la base et, malheureusement, c'est ce qui se fait facilement répéter devant les apprenants. Ensuite, cette définition est confuse, car elle mélange les éléments se référant au temps chronologique et ceux se référant au temps grammatical. Heureusement, l'auteur n'a pas tardé d'ajouter à la page suivante : « le mot temps, dans le sens qui vient d'être défini, est ambigu (*les temps concernent le temps.*) »

Par ailleurs, revenons au contexte de la classe que nous évoquions tout à l'heure, et supposons que cette fois le même enseignant pose à ses étudiants une deuxième question que voici : « Quand/ à quel moment se passe l'action exprimée par le verbe de la phrase ? » Là, les réponses les plus probables sont : 1) dans le présent, 2) dans le passé et 3) dans l'avenir. Même si pour formuler ces réponses, les apprenants se basent sur les formes du verbe, suivant les définitions imprécises du temps auxquelles ils ont été exposés, les termes de présent, passé et avenir qu'ils utilisent se réfèrent, eux, au temps chronologique. On pourrait, si l'on accepte de considérer le temps comme une catégorie grammaticale, s'aventurer à définir le temps grammatical comme une catégorie grammaticale généralement associée au verbe et qui traduit une opposition entre le présent de l'énoncé produit au non-présent, c'est-à-dire le passé ou le futur ou avenir. Les terminologies de temps grammatical et de temps verbal s'équivalent donc. L'avantage d'une telle

définition c'est qu'elle informe et fait ressortir cette vérité que le temps, avant d'être grammaticalement associé au verbe, est d'abord réel, décrivant le procès par rapport à l'instance du discours, soit le moment où parle le locuteur. Si elle est bien comprise, cela permettra à l'apprenant de savoir mieux choisir le temps grammatical qu'il faut pour chaque verbe lorsqu'il compose un discours, que ce soit oral ou écrit.

Cependant, si les deux questions posées par l'enseignant paraissent simples à différencier, il n'en reste pas moins vrai qu'il n'est pas toujours si clair dans l'esprit de nos apprenants que l'une n'a strictement rien à voir avec l'autre. Qui plus est, comme nous l'avons signalé, les deux différentes réalités que véhiculent nos deux questions sont désignées dans les ouvrages qu'ils utilisent par le même terme 'temps'. Ceci fait dire à Brun (1993)³⁹, et à juste titre, que :

« la terminologie actuelle mélange temps chronologique et temps grammatical, terminologie qui pourrait difficilement être plus ambiguë. »

2.2.5. Les temps verbaux : représentations et ambiguïtés

En attendant de présenter plus loin les différents temps verbaux du système verbal français, nous tenons, déjà à ce niveau, à montrer la différence entre le temps chronologique et le temps grammatical à travers des exemples précis. Nous verrons ainsi si les diverses appellations qu'on rattache souvent à la forme des temps verbaux cadrent avec ce à quoi se réfère le procès exprimé dans le contexte. D'abord, considérons les verbes mis en italique dans chacune des phrases ci-dessous :

- 1.) Les enfants partent en vacances dans deux semaines.
- 2.) J'apprends à l'instant le décès d'un ami.
- 3.) Victor Hugo naît à Besançon et meurt à Paris à 83 ans.
- 4.) Qui veut la paix prépare la guerre.

³⁹ Brun, X. (1993) : Temps grammatical et temps chronologique : l'exemple du contraste imparfait/passé composé et son enseignement en classe de français langue étrangère » in Cordula, F. & Bourguignon, C. (Coords.), Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues, N° 9, décembre, Université Stendal de Grenoble. Pp.115-142.

Pour décrire le temps qu'indique le procès exprimé par le verbe, la tradition grammaticale se baserait sur la forme du verbe. Et suivant cette tradition, les verbes des phrases que nous analysons, de par leur forme, véhiculent tous le temps verbal dit 'présent' de l'indicatif. Mais voyons ce qui se passe en réalité au niveau de chaque phrase.

Dans cet énoncé 1), c'est l'élément "dans deux semaines" qui nous informe sur le temps porté par le procès exprimé par '*partent*'. En d'autres termes, ce procès est plus ou moins loin de se réaliser ; il se réalisera plus tard. On dira alors que ce présumé 'présent', porté par la forme du verbe, indique plutôt un procès futur !

Dans l'énoncé 2), le sujet de l'énonciation se réfère à un événement passé - le décès d'un ami – dont il parle à son allocutaire. Mais il avait déjà été mis au courant de cet événement avant qu'il n'en parle à l'allocutaire, c'est-à-dire que le procès exprimé par le verbe *apprends* est passé ; seulement il est très proche du moment d'élocution. Par contre, le locuteur n'est pas en train d'apprendre le décès au même moment où il parle.

Quant à l'énoncé 3), il nous relate deux événements distincts, au sujet de la même personne bien sûr, mais datant déjà de plus de deux siècles. En effet, Victor Hugo est né en 1802, il y a de cela 209 ans. De même, il est mort en 1885 soit 126 ans en arrière. Donc ni naît ni meurt n'exprime de procès présent ! Plutôt nous avons affaire dans ces deux cas à des procès plus que passés -si l'on pouvait s'exprimer ainsi- pour signaler qu'ils sont vraiment très lointains par rapport au moment de l'énonciation de cet énoncé.

Enfin, dans l'énoncé 4) les deux verbes faisant état de procès plus ou moins « en dehors » du temps, c'est-à-dire sortant des trois époques : présent, passé futur, échappant ainsi à cette trilogie qui définit le temps chronologique. On peut interpréter cela autrement : à tout moment, en tout lieu et en tout temps, celui qui veut la paix prépare la guerre.

En somme, il est clair, comme l'ont montré ces 4 énoncés, qu'aucune des formes dudit présent de l'indicatif (temps verbal ou grammatical) n'exprime, en

réalité, de procès présent (temps chronologique). Le je/ici/maintenant est absent dans tous ces contextes pour parler de procès présent.

D'autre part, il faut préciser qu'il n'y a pas qu'au niveau du présent de l'indicatif que se posent les problèmes de mauvaises représentations des signifiés des formes verbales : voyons encore quelques exemples avec les temps dits 'futur simple' et 'subjonctif passé'.

Nous avons fait, durant notre 3^{ème} séjour en France (2009/2010) dans le cadre de cette thèse, une nouvelle expérience quant à l'emploi du futur simple. C'est chez les commerçants lors des achats que nous remarquons cet emploi. Presque toujours, voici le cours dialogue qui a lieu entre ma boulangère et moi chaque fois que j'y vais pour acheter ma baguette journalière.

Boulangère : Bonjour Monsieur !

Moi : Oui, bonjour Madame, une baguette s'il vous plaît.

Boulangère : (Elle prend la baguette et la dépose sur le comptoir). Ce **sera** tout ?

Moi : Oui Madame.

Boulangère : 85 centimes.

Moi : (Je paye)

Boulangère : Merci (et elle me tend la baguette). Au revoir Monsieur.

Moi : Au revoir Madame.

Dans « Ce **sera** tout ? », sera est, traditionnellement, la forme dite du futur simple de verbe auxiliaire être. Or, « Ce **sera** tout » est tout simplement égal à « C'est tout ? ». La justification de cet emploi nous est donnée suivant un exemple que nous empruntons à Brun (op.cit), citant lui-même Proust :

5.) - « Françoise, mais pour qui donc a-t-on sonné la cloche des morts ?

- Ce sera pour Mme Rousseau.

Brun dit qu'il s'agit là d'un 'futur simple' dit conjectural qui a valeur du passé. Il explique que « c'est » serait trop catégorique alors que la personne qui

répond à la question n'a pas la certitude de ce qu'elle dit. Ainsi, « ce sera » repousse la vérification du dire dans le passé.

Enfin, voyons ce qu'implique cet énoncé qui est la condition qu'un père donne à son fils qui lui demande la permission de sortir le soir pour aller faire la fête avec ses amis.

6.) - D'accord, mais je veux **que tu sois rentré** avant minuit.

C'est là la forme du temps grammatical dit 'subjonctif passé' et c'est le verbe du premier groupe 'rentrer' qui est ainsi employé : **sois rentré**. Or ici, on peut clairement comprendre que l'action de rentrer, au moment où parlait ce père de famille n'a pas encore eu lieu. D'ailleurs le fils n'était même pas encore sorti ! Pourquoi parler d'un passé quelconque alors que ce temps grammatical aide à plutôt exprimer ici un procès qui se réalisera dans l'avenir. En effet, l'action de rentrer ne pourra être considérée comme passée que seulement par rapport au repère 'avant minuit'.

A partir de ces quelques exemples, on se rend compte, d'une part, qu'il existe un écart énorme entre le temps chronologique et le temps grammatical et, d'autre part, que de faux baptêmes ont été faits quant aux appellations attribuées aux divers temps verbaux en tant que marqueurs des désinences du verbe. Souvent ils expriment d'autres réalités que celles qu'on leur attribue. C'est certes pour pouvoir faire ressortir la différence entre la forme et le sens que, au lieu de 'temps verbaux', certains linguistes préfèrent la terminologie de ' tiroirs verbaux', terminologie inventée par Damourette et Pichon pour désigner les temps grammaticaux. On voit comment les temps appelés 'présent de l'indicatif' et 'futur simple' peuvent respectivement être employés pour parler d'un événement ou procès situé dans le passé ou dans l'avenir. Et aussi le 'subjonctif passé' permet d'exprimer une action qui va peut-être se réaliser dans le futur.

En résumé de notre analyse du temps en français, nous dirons premièrement que dans la tradition grammaticale française, il y a eu, en matière de temps verbal, beaucoup de représentations fausses ; beaucoup d'ambiguïtés, de méprises engendrées par les mauvaises ou incorrectes appellations attribuées aux temps

verbaux. Cela ne se limite pas aux ces quelques-unes dont nous avons fait mention. Beaucoup d'autres temps ont des valeurs entièrement différentes de celles que l'usage semble leur avoir données ou mieux, imposées. Ainsi, on découvrira, au fil de ce travail, que les deux tiroirs verbaux qui nous intéressent particulièrement ici, à savoir le passé composé et l'imparfait, peuvent dans maints cas ne rien avoir à faire dans le domaine du passé où on les place en général suivant les grammaires morphologiques.

Et donc, que les définitions traditionnelles qui leur sont données sont sources d'un tas de problèmes qui rendent difficile la compréhension du fonctionnement et l'apprentissage de ces temps auxquels nous reviendrons assez vite. Deuxièmement, et plus important encore ; les temps dans la langue maternelle de nos étudiants – s'ils existent - fonctionnent-ils de la même manière ? C'est ce qu'on verra plus loin. Mais avant cela, nous allons nous pencher sur l'autre notion linguistique importante qui touche à ce travail : l'aspect.

2.3. LA NOTION D'ASPECT EN FRANÇAIS

Après celle du temps, c'est la notion d'aspect que nous considérons comme étant également importante dans ce travail. Et nous croyons que sa bonne compréhension permettra de souligner le bien-fondé de cette recherche, car nous voulons voir si a priori cette compréhension participera à mieux saisir le fonctionnement des temps et leur gestion ou emploi dans l'usage de la langue française par nos apprenants. En elle-même, cette notion draine divers points de vue ; alors avant de chercher à la définir, nous estimons nécessaire d'en faire le tour en remontant le plus haut possible dans son histoire.

2.3.1. L'historique de la notion d'aspect.

L'histoire de la notion d'aspect a déjà traversé quelques siècles et même des aires géographiques. Ce fut d'abord dans les langues de l'Europe de l'Est que ce concept fut d'abord nommé, même si peut-être d'autres langues non slaves en connaissaient la manifestation.

2.3.1.1. L'aspect en indo-européen

L'aspect est reconnu depuis peu en grammaire ; les grands concepts en effet datent du XVII^e siècle. D'après un spécialiste des langues slaves, R. L'Hermite (1980)⁴⁰ : « *Le concept même de l'aspect verbal a été employé pour la première fois et élaboré dans la description des langues slaves.* »

Le terme a été traduit du mot russe 'vid' qui impliquait des notions sémantiques et grammaticales. Avant que l'accord ne se fasse au milieu du XIX^e entre linguistes sur un système aspectuel à 3 types : perfectif, imperfectif, fréquentatif, on faisait état de près de 11 différents types d'aspects (Monnerie-Goarin 1993 :6). Mais avec le temps, le fréquentatif avait disparu et le système aspectuel slave ne connaissait désormais que deux axes adoptés par les russes de même que les non russes : perfectif/imperfectif.

Ce fut à partir de cette distinction binaire : perfectif et imperfectif qu'est née la recherche dans le domaine de l'aspect pour d'autres langues en l'occurrence indo-européennes. A cet effet, M. Golian (1979)⁴¹ affirme que « *Si l'on veut parler sérieusement de l'aspect verbal, il est impossible de passer sous silence les langues slaves. Cette catégorie a été décrite pour la première fois dans ces langues.* » Qu'en est-il en indo-européen ?

En général, la notion d'aspect n'était pas clairement nommée en langues indo-européennes, les réflexions en ces périodes étaient plutôt centrées sur le temps verbal. Cependant certains linguistes ou grammairiens sont de l'avis que, malgré l'inexistence d'un terme précis désignant cette notion, des réflexions, ne serait-ce qu'en ébauche, portaient déjà sur l'aspect depuis les temps anciens. Cohen (1989 : 18) répond par l'affirmative à la question qu'il s'est lui-même posée, celle de savoir si le concept de l'aspect était connu des grammairiens anciens :

⁴⁰ L'Hermite, R. (1980) : « L'aspect verbal dans les langues slaves » in *L'information grammaticale*, N° 5, pp. 9-12.

⁴¹ Golian, M. (1979) : *L'aspect verbal en français ?* Thèse de doctorat de 3^e Cycle, université de Paris V, cité dans Lee, S-M. (1994) : *Thèse de doctorat en lettres*, université de Franche Comté, Besançon, p.88.

Certes, il n'était pas nommé. Nous n'avons ni en grec, ni en latin, ni en arabe, ni en hébreu, langues dont le système verbal fonctionne sur des bases exclusivement ou partiellement aspectives, de termes correspondant à notre "aspect".

Il ajoute par contre que pour leurs temps, les Grecs donnaient des définitions doubles d'où ressortaient non seulement l'indication du temps, mais également celle de l'achèvement ou du non achèvement du procès. D'ailleurs l'idée que la notion d'aspect aurait une primauté sur celle du temps en indo-européen est même avancée, car les thèmes dits temporels n'exprimeraient pas correctement le temps, mais se définissaient par la prise en compte d'un aspect de la durée. Voici ce qu'en pense Meillet (1975) : « Leur valeur était donc plus rapprochée de celle des "aspects" du slave que de celle du temps du latin. Dans la mesure où le temps était exprimé, c'était par la flexion et dans certaines langues par l'augment. ».

De façon même plus catégorique, Lyons (1980) semble dire que les anciens ne parlaient pas du tout du temps ou alors en parlaient faussement : « Ce qu'Aristote et plus tard l'école d'Alexandrie appelait le temps (au sens de "temps chronologique") c'est ce que nous décrivons aujourd'hui comme l'opposition aspectuelle "accompli"/"non accompli". »

Par ailleurs, Monnerie-Goarin (op.cit p. 6) fait remarquer que, même s'il n'était pas "conceptualisé", l'aspect était morphologiquement marqué et dissocié des marques temporelles, et que chaque verbe, particulièrement en latin, avait deux thèmes principaux dont l'un indiquait le procès en voie d'accomplissement (imperfection), alors que l'autre indiquait le procès accompli (perfection).

On comprend donc jusque-là que les circonstances linguistiques historiques ont amené le système aspectuel slave à servir de base pour la théorie des aspects et un modèle pour la description des langues où on le découvrait. Parlons maintenant de façon précise de l'avènement de l'aspect en français.

2.3.1.2. L'aspect dans la tradition linguistique et grammaticale françaises

Le terme a d'abord été employé dans cette langue, en 1829, pour désigner un caractère important de la conjugaison des verbes russes et d'autres langues

slaves⁴². Sinon, paraît-il, la catégorie de l'aspect a été longtemps ignorée par les grammairiens du français. Certains linguistes, pour ne pas nier carrément son existence, postulaient même que la notion d'aspect aurait complètement disparu de la langue française, alors que celle du temps s'est développée pour atteindre son épanouissement.

D. Maingueneau (1991 : 50) pense que c'est la structure morphosyntaxique du français qui explique cette ignorance :

Dans la grammaire française, l'aspect est souvent négligé au profit de l'information temporelle. Cela tient en particulier à la morphologie verbale : ... ainsi les affixes de l'imparfait possèdent à la fois le statut d'une marque de temps et d'une marque d'aspect (l'aspect 'imperfectif' en l'occurrence).

Cette occultation de la catégorie de l'aspect par celle du temps dans la tradition grammaticale française s'explique, d'après M. Arrivé et al. (1986 : 77) par le fait que :

En français, les indications de temps et d'aspects sont données de façon synchrétique par les mêmes formes, ce qui a pour effet de faire naître certaines ambiguïtés ... En outre, le français ne confère pas de marque morphologique à certaines oppositions aspectuelles marquées dans d'autres langues. C'est ce qui explique que la catégorie de l'aspect a longtemps été, dans la tradition grammaticale française, occultée par celle du temps.

Nous pensons qu'il est nécessaire à ce niveau d'ouvrir une parenthèse et faire rapidement référence à notre contexte pour dire que dans l'apprentissage du français, la notion d'aspect n'est pas abordée en classe pour enseigner les temps verbaux – même jusqu'à présent -, et cela nous allons essayer de l'expliquer car il justifie en grande partie le bien-fondé de notre recherche. Soit, on l'écarte à cause peut-être du préjugé dont nous avons parlé plus haut, soit alors que l'enseignant lui-même ne connaît pas la notion ou ne la maîtrise pas. Nous pensons plus sérieusement que la notion d'aspect n'est pas suffisamment comprise ou maîtrisée par la grande majorité de ceux qui sont en charge de l'enseignement du français

⁴² Dubois, J. et al (2002) : Dictionnaire de linguistique (op.cit).

dans notre pays. Les anciens du domaine, ceux qui ont été les ‘mieux formés’ parce qu’ils avaient fait leurs études de français à l’étranger (pour la plupart, de la formation initiale au doctorat), si probablement ils avaient une connaissance de cette notion, n’en faisaient pas cas dans leur enseignement. Faisant partie de ceux que ces derniers ont formés, nous affirmons n’avoir pas entendu sérieusement parler de l’aspect durant tout notre cursus, comme d’ailleurs la plupart de nos collègues, avant de le découvrir lors de nos propres recherches. En plus, et malheureusement, cette génération, supposée ‘mieux formée’ à notre avis, est aujourd’hui plus ou moins sortie de la scène éducative ; ils sont presque tous partis en retraite.

Pour résumer nos observations sur ce bref historique de l’avènement et du traitement de la catégorie de l’aspect en français, nous aimerions ajouter que grammairiens et linguistes s’accordent en outre dans leurs recherches pour accepter que **l’aspect concerne le procès verbal**. A ce propos Imbs (1960 : 15) déclare que « *l’aspect est une des qualités inhérentes du procès.* »

Dans le même ordre d’idée, A. Martinet (1970 : 206) ajoute que : « *La catégorie de l’aspect est une de celles qui se combinent le plus fréquemment avec l’expression du procès. Il est étroitement lié à la catégorie du temps, sans pourtant se confondre avec lui.* »

Cette remarque est très importante pour nous, car notre étude de l’aspect se situe dans la lignée de l’énonciation. C’est-à-dire qu’il ne s’agit pas pour nous de juste faire connaître à nos apprenants cette notion comme un simple acquis de connaissance, mais plutôt de leur faire percevoir le rôle que peut jouer cet élément dans la compréhension et la maîtrise du fonctionnement du temps verbal, pour un meilleur emploi de la langue française dans leurs diverses productions, en l’occurrence écrites. Cela dit, nous pouvons maintenant nous demander : qu’est-ce que c’est que l’aspect ?

2.3.2. Définition de la notion d'aspect

2.3.2.1. A la recherche des définitions : chez les grammairiens et linguistes

L'aspect est une notion grammaticale, mais que nous essayerons de définir à partir des points de vue aussi bien de grammairiens que de ceux de linguistes. Le dictionnaire de linguistique de Dubois (2002)⁴³ définit l'aspect comme :

une catégorie grammaticale qui exprime la représentation que se fait le sujet *parlant du procès exprimé par le verbe (ou par le nom action)*, c'est-à-dire la représentation de sa durée, de son déroulement ou de son achèvement (aspects inchoatif, progressif, résultatif etc.), alors que les temps, les modaux et les auxiliaires de temps expriment les caractères propres du procès indiqué par le verbe indépendamment de cette représentation par le sujet parlant.

Cette définition qui prend en compte toutes les autres catégories relatives au verbe nous paraît éclairante. Elle fait ressortir par comparaison le rôle de chacune de ces catégories alors que souvent, de la manière dont elles sont traitées dans les manuels, on ne se rend pas compte qu'elles parlent toutes de la même chose, le temps, mais sous différents angles. Par ailleurs, Mounin⁴⁴ met l'accent sur un autre élément dans sa définition :

[L'aspect] désigne, à proprement parler, une catégorie grammaticale ... différente des catégories du temps, du mode et de la voix, et qui manifeste le point de vue sous lequel le locuteur envisage l'action exprimée par le verbe : comme accomplie, c'est-à-dire vue dans son achèvement, son résultat, ou comme inaccomplie, vue dans sa durée, sa répétition. »

On peut voir là une mise en exergue de la différence qui existe dans les fonctions des catégories temporelles en question. Cela en particulier nous révèle la distinction entre temps grammatical et aspect qui sera par la suite utile pour nous. Avant de revenir à d'autres définitions nous aimerions expliquer ce qu'implique l'aspect selon nous.

⁴³ Dubois, J. et al (op.cit), p. 53.

⁴⁴ Mounin, G. (1974) : Dictionnaire de la linguistique, Paris, PUF, p. 41.

En considérant le modèle continu et linéaire du temps réel appelé « *ensemble infini d'instants* » par (Charaudeau op.cit), et en prenant en compte la réalisation de l'action, on comprend que la représentation aspectuelle se rapporte à la détermination des intervalles, ce temps limité par le début et la fin, et à partir de quoi on peut dire qu'un procès est accompli, non accompli, en cours d'accomplissement en un moment déterminé par l'observateur. En effet, comme nous l'avons déjà dit, le procès exprimé par le verbe peut être envisagé, d'une première façon par le temps : c'est-à-dire que, d'un point de vue externe, l'on situe le procès dans l'une des trois époques, passé, présent et futur.

Mais indépendamment de toutes considérations chronologiques, tout processus implique en lui-même du temps, une durée aussi infime ou longue soit-elle, pour se développer ou se réaliser. On peut alors concevoir ce déroulement interne de façon globale ou l'analyser dans ses phases successives de son début jusqu'à sa fin. Dans les deux exemples suivants, le procès passé est d'abord présenté globalement puis en cours d'accomplissement :

7.) Elle mangea la banane (ou : Elle a mangé la banane).

8.) Elle mangeait la banane.

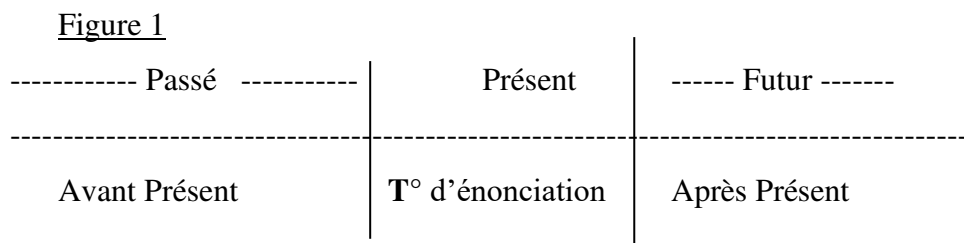
Par contre, dans l'exemple qui suit, le procès est saisi à son début :

9.) Elle s'est mise à manger la banane.

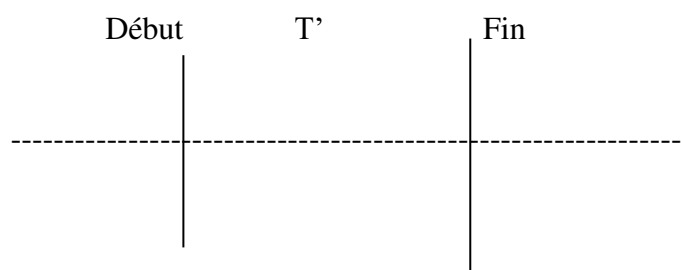
La différence entre (7) et (8) ne se situe pas au niveau du temps, car les deux procès sont exprimés dans le passé, mais il s'agit d'une différence aspectuelle. Les schémas suivants permettent d'illustrer les deux manières d'envisager le procès par rapport au même repère qui est le point de l'événement :

- D'un point de vue chronologique, le repère de l'axe du temps est situé par rapport au point de l'énonciation avec lequel il peut coïncider ou non. Quand il y a coïncidence, ce moment est appelé présent, et de part et d'autre de ce présent, on situe le passé et le futur, les trois constituants de ce que

Imbs P. (op.cit, p. 13) appelle le système primaire des divisions temporelles. Le moment T° de l'énonciation coïncide avec le procès, et tout cela se représente comme suit :

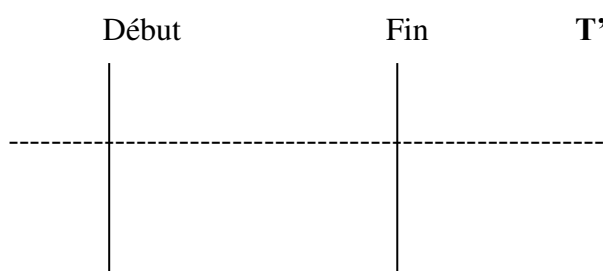


- D'un point de vue aspectuel, le repère peut occuper plusieurs positions dans le déroulement du procès envisagé dans ses phases successives. Il est alors représenté par un segment délimité par deux bornes, initiale et finale, qui l'isolent d'un avant et d'un après :

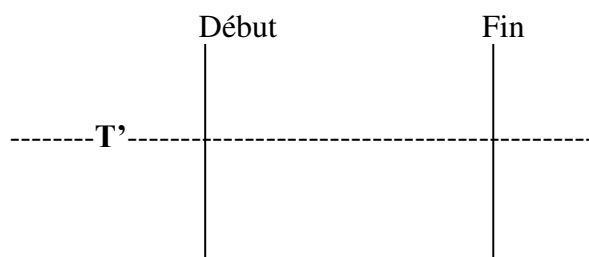


Le point T' de l'événement peut alors se situer en différents endroits entre fin et début pour nous donner les cas suivants :

1. Dans : 'Nous avons fini', le procès est achevé ou accompli. Alors T' se situe après la borne finale :



2. Dans : ‘Il se mit à parler’, le procès est plutôt à son début et ainsi **T’** se trouve près de la borne initiale :



Chacun de ces différents positionnements de **T’** détermine un type d’aspect, c’est-à-dire qu’il existe différents types d’aspect dont nous parlerons plus loin. Mais avant cela nous voudrions faire appel à d’autres définitions telles qu’elles sont proposées par des spécialistes. Certainement que ces définitions apporteront encore plus d’éclaircissements sur la nature de l’aspect. Et nous allons commencer avec l’héritage guillaumien qui semble s’imposer plus ou moins à tout chercheur s’intéressant à l’étude des temps verbaux.

2.3.2.2. G. Guillaume et la notion d’aspect

En effet, c’est à Guillaume que revint l’honneur d’avoir le premier et le plus travaillé sur le système verbal français d’après Meillet⁴⁵ qui nous informe que Guillaume, associant une définition notionnelle et une définition formelle disait :

L’aspect est une forme qui, dans le système même du verbe, dénote une opposition qui transcende toutes les autres oppositions du système et capable de s’intégrer à chacun des termes entre se marquent lesdites oppositions.

Ce linguiste appelle ‘temps expliqué’, attribué au verbe par le discours, la construction temporelle sous forme de la trilogie passé/présent/futur, autrement appelé temps chronologique. ‘Le temps impliqué’, d’autre part, est celui qui est inhérent au verbe, et c’est l’aspect considéré comme ayant précédé le temps (expliqué). Toujours d’après Meillet, Guillaume va plus loin pour dire :

⁴⁵ Meillet, S. (1981) : « L’aspect verbal chez Guillaume et ses disciples » in L’information grammaticale, N°9.

Ce caractère précoce de l'aspect explique que les différenciations inscrites dans le temps impliqué sont généralement rendues d'une manière semi-lexicale, par les faits de vocabulaire, de dérivation, d'emploi de préverbes et d'auxiliaires. Les différenciations inscrites dans le temps expliqué, par les faits de morphologie pure, tels que l'emploi d'un système de flexions.

Quel que soit le manque de clarté quant à la désignation de l'aspect comme une forme, quel que soit le caractère limité de cette définition qui ne met l'accent que sur la propriété lexicale ou sémantique de l'aspect – alors que l'aspect, comme on le verra plus loin, se manifeste autrement -, et même si cette idée de la priorité génétique de l'aspect sur le temps est plus tard contestée par Duhoux (1993), ces premières définitions laissaient déjà entrevoir que l'aspect peut s'exprimer de diverses manières et qu'en réalité c'est une catégorie ayant des rapports avec le verbe. Nous pouvons aussi en déduire que le temps grammatical marque non seulement la temporalité mais aussi l'aspect.

2.3.2.2.1. Le temps in esse et le temps in posse de G. Guillaume (1965 : 15-21)

2.3.2.2.1.1. Définition

Puisqu'il dit que l'aspect, le mode et le temps représentent une seule et même chose (Guillaume p.11), le linguiste fait la distinction entre le temps et l'aspect à travers différents termes synonymes. Le temps divisible en moments distincts – passé, présent, futur et leurs diverses interprétations discursives- est désigné par : temps extérieur, temps expliqué, temps in esse. Il dit que le temps in esse « *est du temps extérieur à l'image du mot, non pas celui qui se développe en elle, mais celui dans lequel elle se développe* » (p.15). Nous en avons déjà parlé.

Par ailleurs, le temps intérieur, impliqué ou temps in posse correspond à l'idée du temps qui vient à l'esprit et que le mot emporte avec soi quand on le prononce ; ce temps « *fait partie intégrante de sa signification ... le temps intérieur à l'image du mot* » (idem). G. Guillaume dit :

La présence du temps in posse est particulièrement sensible dans le verbe, *qui lui doit ce qu'on pourrait appeler sa tension, c'est-à-dire l'impression de mobilité progressive qui en est inséparable.*

Nous allons essayer d'expliquer son analyse du temps in posse. Il prend l'exemple du verbe marcher pour montrer pour montrer que sa tension peut se développer entre deux point A et B. La tension part alors de A pour s'achever en B.

A _____ B

En A, position initiale t^0 , la tension est intacte, non utilisée. Cette étape correspond, en langue française à l'infinitif du verbe où la tension est potentiellement prête à être dépensée.

Mais lorsque la détension du verbe commence entre A et B, elle n'est plus en A et n'a pas atteint B. Ce sont des positions médianes successives dans lesquelles le verbe a derrière lui la tension dépensée et devant, c'est-à-dire en direction de B, la partie non encore dépensée de sa tension. La présence de la tension et la détention, à la fois, dans l'image verbale du verbe s'exprime en français par le participe en -ant, ou mieux cela signifie que l'action du verbe est en cours. Finalement, arrivé au point B, position finale, la tension du verbe est complètement épuisée et seule la détention est présente. Cette position finale correspond en langue française au participe passé marché.

Voilà comment le savant a défini l'aspect verbal. Par cette démarche il a pu expliquer que la tension du verbe va encore se développer pour s'arrêter finalement.

2.3.2.2.1.2. Les aspects : tensif, extensif et bi-extensif

Ainsi donc, trois aspects suivants ont été identifiés :

1°. L'aspect tensif associé à l'infinitif marcher, vu qu'il représente le verbe en tension. Guillaume signale que c'est cet aspect qui comprend les formes

verbales de la première série analytique (verbe de forme simple) ; et « il éveille dans l'esprit l'image même du verbe dans son déroulement. » (p. 21)

2°. L'aspect extensif, un aspect composé représenté par l'auxiliaire + participe passé : avoir marché. C'est cet aspect qui sert à renouveler la tension du verbe et à la prolonger. Il comprend les formes verbales de la seconde série analytique (verbe de forme composée).

3°. Finalement, l'aspect bi-extensif clôt le système et comprend les formes de la troisième série analytique que les surcomposées : avoir eu marché, ayant eu marché.

L'emploi des deux derniers aspects permet l'expression de n'importe quel rapport d'antériorité sans avoir à changer d'époque.

Nous voyons que le travail de G. Guillaume se trouve en réalité à la base d'une meilleure détermination de l'aspect et du temps et de leur distinction, à travers tous les éclaircissements qu'il apporte à l'étude de l'image temps qui est une opération purement conceptuelle.

Au final, nous espérons que ce n'est pas c'est trop tôt de le dire : nous comprenons aujourd'hui que, alors que l'aspect dit tensif correspond à l'aspect grammatical imperfectif ou inaccompli, les aspects extensif et bi-extensif guillaumiens équivalent à l'aspect perfectif ou accompli. Nous pouvons aussi inférer et dire que cette idée de temps que l'on se fait du mot (verbe) dès qu'on le prononce et qui fait partie intégrante de sa signification correspond à l'aspect lexical.

2.3.2.2.2. Précision de la définition aux niveaux formel et notionnel de l'aspect

Par ailleurs, depuis bien longtemps déjà, Ferdinand de Saussure⁴⁶ signalait que les langues slaves s'en tenaient à une dualité quant à ce qui concerne leurs aspects verbaux. Donnons-en des exemples :

⁴⁶ Saussure de, F. (1973) : Cours de linguistique générale, édition critique préparée par Tullio de Mauro, Paris, Payot, pp. 161 & 162 : « Les langues slaves distinguaient régulièrement deux aspects

10.) Paul avait bu de l'eau. (perfectif)

11.) Paul boit de l'eau. (imperfectif)

De plus en plus se précisait donc la définition de l'aspect au niveau notionnel et formel. D'autre part, une remarque de Golian (op.cit) nous révèle une information importante quant au rôle du sens lexical dans la détermination de la fonction aspectuelle :

L'aspect, pour qu'il puisse affecter une unité, présuppose qu'elle exprime sémantiquement le procès ou tout au moins qu'elle soit en relation avec une unité telle que les deux expriment un procès. »

De là, nous comprenons que le verbe en tant qu'unité, et de par son sens, peut exprimer l'aspect indifféremment de ses formes qu'elle prend dans les conjugaisons. Cela revient à dire que le sens lexical peut contenir des indications concernant l'aspect. Par exemple :

12.) L'ampoule explose.

Ici, on a affaire à une action instantanée, c'est-à-dire qui ne dure pas. Cette instantanéité du procès est marquée par le sens du verbe 'exploser'. C'est ce sens que l'on dit inhérent au mot. Mais à l'opposé de l'instantanéité révélée dans certains verbes comme celui de l'exemple précédent, le sens du verbe peut aussi exprimer l'idée d'un procès qui dure, où l'action du verbe s'attache à une durée dans le temps, comme dans :

13.) L'enfant dort

Il est important de préciser que ces façons de voir l'aspect, hors contexte dans des phrases isolées, nous permettent juste d'extraire des définitions du concept. Sinon, le contexte est un facteur incontournable pour mieux comprendre le fonctionnement de ces catégories dont nous traitons. En somme, si nous devons définir l'aspect verbal à partir de ce que nous comprenons des dernières définitions,

du verbe : le perfectif représente l'action dans sa totalité, comme un point, en dehors de tout devenir ; l'imperfectif la montre en train de se faire, et sur la ligne du temps. »

nous dirions tout simplement que c'est la manière dont se déroule le procès et telle que l'exprime le verbe. Ce qui montrerait que l'observateur ou le locuteur n'aurait aucune influence dans la détermination de cette vision. Or, les définitions que nous avons citées antérieurement parlent de l'aspect en insistant sur « **la représentation que le sujet parlant se fait du procès.** »

D'autre part, nous avons déjà fait remarquer plus haut que la différence qui existe entre les exemples (7) et (8), à la page 17, est aspectuelle ; cette différence ne se trouve donc pas au niveau du verbe (c'est le même verbe 'manger'), mais ailleurs dans la désinence. En outre, si le procès exprimé par le même verbe dans l'exemple (9) est perçu comme étant saisi à son début, c'est-à-dire d'aspect dit inchoatif, cela ne dérive pas du sémantisme de ce verbe ; cette information est plutôt portée par la périphrase accompagnant le verbe : 'se mettre à'.

Au bout de cette réflexion nous voyons que la définition que nous venons de proposer ne concerne qu'une seule sorte d'aspect, celui porté par le verbe, et qu'il doit donc exister une autre sorte, déterminée par la vision du locuteur ou par d'autres éléments qui se trouvent, au-delà du mot (verbe), dans la structure de l'énoncé. Il est donc normal d'entrevoir l'existence de deux sortes d'aspect verbal : l'un marqué par la structure lexicale du verbe et l'autre marqué par la structure syntaxique respectivement appelé aspect lexical et aspect grammatical. A partir de ces deux pôles, on pourra mieux appréhender cette notion.

2.4. L'ASPECT LEXICAL : DEFINITION

Souvent, pour les définir, les spécialistes prennent les deux sortes d'aspect ensemble. L'intérêt d'une telle approche réside dans le fait qu'elle permet de mieux cerner le sens en opposant les deux de par leurs caractéristiques respectives. D'autre part, les linguistes sont d'accord pour dire qu'il faut bien distinguer les deux types d'aspect. A cet effet, prenant, lui-même, à témoin d'autres linguistes, Confais J. -P. (2002 : 202) dit :

Contrairement au système verbal des langues slaves, pour lequel la distinction entre les modes de procès objectifs tels que la "durativité" et des perspectives

accidentelles telles la "résultativité" est problématique (cf. Kunert 1984), la distinction entre les deux types d'aspect s'impose en français et en allemand pour la simple raison qu'il est toujours possible de mettre n'importe quel verbe à n'importe quelle forme aspectuelle. Les interférences possible entre les deux types d'aspect (cf. notamment Pollak 1960 et Klein 1969), bien loin de la remettre en question, confirment la nécessité de cette distinction : si il trouvait la lettre incite hors contexte à une lecture plutôt itérative, cette lecture est probablement due à la conjonction de la qualité ponctuelle du procès exprimé par trouver et de la perspective de déroulement ("procès en cours") exprimé par l'IMP. Sans cette distinction, la catégorie de l'aspect devient totalement impraticable.

Si nous nous sommes permis de citer longuement cet auteur, c'est parce que nous trouvons que ce qu'il dit est suffisamment clair pour expliquer pourquoi il s'avère important de faire cette distinction. Posant même cette distinction entre les deux aspects, devenue courante selon lui, surtout en linguistique romane, comme principe, C. Vetters (1986 : 83) affirme qu' « une théorie aspectuelle doit séparer clairement l'aspect et le mode d'action, et décrire leur rapport et interactions. »

De son côté, et pour distinguer l'aspect lexical et l'aspect grammatical, (Grevisse 1980 : 702) propose la définition suivante qui montre les diverses façons de marquer le premier type d'aspect:

*L'aspect est parfois exprimé intrinsèquement par le verbe lui-même : **pourchasser** ; - souvent il est marqué au moyen d'expressions auxiliaires ou d'adverbes ; - parfois il est indiqué par un préfixe ou par un suffixe : **relire**, **buvoter**.*

De là, et en prenant en compte son rapport avec le temps, nous pouvons déjà voir trois façons d'exprimer l'aspect : par le lexème verbal (sens), par les périphrases verbales et affixes et par les temps verbaux.

Les deux premières manières d'exprimer l'aspect dépendent de la particularité sémantique, du sens lexical, et non du choix ou d'une quelconque conscience du locuteur. Et c'est ce qui est considéré comme aspect lexical. M. Grevisse en

distingue 9 types principaux qu'il illustre par des exemples que nous reprenons ici parce qu'ils cadrent bien à notre avis.

- Aspect momentané : La bombe éclate.
- Aspect duratif : Je suis en train de lire. / Je le pourchasse.
- Aspect inchoatif : Il se met à rire.
- Aspect itératif : Je relis la lettre.
- Aspect progressif : Il ne fait que rire. / Le mal va croissant.
- Aspect perfectif : *Elle a vécu, Myrto. / J'ai trouvé.*
- Aspect imperfectif : Je cherche la solution.
- La proximité dans le futur : Il va lire. / Il est sur le point de lire.
- La proximité dans le passé : Je viens de la voir.

Nous allons bientôt définir ces différents types d'aspect lexical l'un après l'autre. Mais il faut tout de suite préciser que, même si les désignations de ces aspects lexicaux varient suivant les auteurs, l'idée principale ou le sens y est toujours représenté. Par exemple ce qui est ici appelé 'aspect momentané' est nommé 'aspect ponctuel' ailleurs, alors que même d'autres désignations faites ailleurs ne sont pas mentionnées par M. Grevisse.

Par contre, en dehors du sens du verbe, Lee Seung-Mok (1994 :103) trouve un autre élément important caractérisant l'aspect lexical : il est déterminé par le contexte. Il dit que si dans l'énoncé La bombe éclate, l'aspect est dit momentané, il ne l'est pas dans : Chaque fois que la bombe éclate, il crie. Là, il s'agit en effet d'un procès qui se répète, c'est-à-dire d'un aspect itératif. Il considère alors « *l'aspect lexical comme une catégorie lexico-sémantique qui est intimement lié au verbe lui-même et qui peut être orientée par le contexte.* »

Mais beaucoup de linguistes et grammairiens, pour faire la distinction entre l'aspect lexical et l'aspect grammatical ne veulent garder le terme d'aspect que pour désigner cette seconde catégorie. Ils préfèrent désigner l'aspect lexical par d'autres terminologies comme : mode d'actions ou de procès, action verbale,

modalité, aspectivité etc. C'est le lieu de parler, dans ce contexte, du rôle de la linguistique structurale allemande.

L'école structuraliste allemande a adopté la notion d'AKSIONSART pour désigner l'aspect lexical. Ce terme a été inventé par le linguiste suédois, Sigurd Agrell au XIXe siècle puis développé et introduit par les grammairiens allemands au XXe siècle. Voici ce qu'en dit R. Martin :

(La notion d'aspect de S. Agrell) consiste à privilégier parmi les aspects ceux qui ont trait à la limite du segment verbal, c'est-à-dire les aspects de l'accompli et de l'inaccompli. S. Agrell les désigne sous le nom d'aspect par opposition aux couple inchoatif-terminatif et duratif-ponctuel, indépendants de la notion de terme, et désignés quant à eux par l'expression Aksionsart. (Martin op.cit, p.55)

Cette distinction ne pouvait qu'être utile car, appeler d'un même nom deux choses différentes ne pouvait prêter qu'à confusion. Cohen (op.cit, p. 31) reconnaît cette utilité : « Une notion qui a joué un grand rôle dans les différentes approches de l'aspect verbal est celle de ce qu'on appelle communément « mode d'action » en traduisant le terme allemand Aksionsart ».

D'autre part, un autre linguiste qui a beaucoup travaillé sur la notion, Subrsula⁴⁷, désigne l'aspect lexical par le terme « ordre de processus » et dit :

< Par ordre de processus > (Aksionsart), nous entendons les catégories telles que momentanéité, et durée (...), entrée dans l'action, caractère terminatif, caractère inchoatif et progression dans l'action, quantité et fréquence (actions ayant lieu une seule fois, répétition et itération de différentes catégories, caractère distributif), intensité, caractère actuel et non actuel, gnomique, etc.

Cette définition semble tout clarifier en nommant et en catégorisant tous les types d'aspect lexical sous Aksionsart. Nous pouvons maintenant, à la lumière de tout ce qui en a été dit, tenter d'esquisser une définition de l'aspect lexical qui puisse nous être compréhensible et utile.

⁴⁷ In Lee, S-M., op.cit, p. 104.

Nous, nous dirons alors que l'aspect lexical est une catégorie sémantique (non grammaticale) portée par le verbe et qui permet de déterminer le déroulement du procès : le procès est-il momentané comme dans 'casser' (un œuf) ; est-il terminatif comme dans le verbe 'tuer' (une poule)?

En définitive, nous retenons cette définition de Confais (op.cit, 202) qui nous paraît plus à propos parce que plus explicite :

*On entend par Aktionsart le mode d'action impliqué dans le lexème verbal indépendamment de ses réalisations grammaticales : ainsi les verbes schlafen et dormir expriment un procès impliquant une certaine durée, quel que soit le temps grammatical avec lequel ils sont réalisés, et ils sont appelés à ce titre "duratifs". Cet aspect lexical constitue donc une « **qualité sémantique invariante** » (Bartsch 1980, 42) du verbe : il peut être dit "**objectif**" au sens où le locuteur n'a aucun moyen de le modifier.*

Comme nous le verrons bientôt, dans cette définition se trouvent également exposés les éléments qui permettent de différencier l'aspect lexical de l'aspect grammatical.

Dans tous les cas, quelle que soit la terminologie adoptée, on voit que l'aspect lexical tend ou sert à catégoriser les verbes ; ce qui, à notre avis, pourrait être exploitable en classe. En effet, pouvoir identifier la catégorie du verbe peut déjà donner une idée du temps qui pourrait être associé à un tel verbe. Il serait par exemple juste de penser qu'un verbe de caractère duratif pourrait bien aller avec un temps qui porte l'idée d'une action qui dure (l'imparfait par exemple).

Mais attention ! Cette catégorisation pourrait être contestable si, comme un exemple nous l'a déjà montré, elle est coupée de la situation d'énonciation. En fait, on verra qu'un verbe dit duratif peut bien être utilisé avec un temps marquant une idée du déroulement d'un procès qui est accompli. Mais il nous tarde de voir quels sont les principaux aspects lexicaux que reconnaissent les grammaires pour avoir une idée d'ensemble sur les terminologies les plus usitées.

2.4.1. Les types d'aspect lexical ou mode d'action.

Nous allons décrire ces aspects suivant les oppositions de sens pour bien dégager les différences.

- *L'aspect ponctuel et l'aspect duratif.*

L'aspect ponctuel exprime le procès envisagé sans durée. Certains verbes marquent ainsi des procès ponctuels ou momentanés comme *trouver, prendre, s'endormir, exploser* etc. Par contre, d'autres ont un caractère qui, sémantiquement dure : *chercher, tenir, dormir, durer, continuer* etc. Proposons quelques exemples d'usage :

- i) Jacques a pris son stylo (ponctuel).
- ii) Il tient son bic (duratif).
- iii) J'arrête la télévision (ponctuel).
- iv) Bella regarde la télévision (duratif).

Encore faut-il rappeler l'importance du contexte pour finaliser si l'aspect est tel ou tel. D'après Lee (op.cit.), une technique permettant de déterminer si un verbe est ponctuel ou duratif consiste à infiltrer un adverbe de temps tel que 'longtemps' dans l'énoncé. Si on obtient des phrases grammaticalement acceptables, alors le verbe est duratif, sinon il est ponctuel. On se rendra compte de certaines incongruités dès que l'on applique cela à certains des exemples que nous venons de donner et à d'autres.

- | | | | |
|----|--------------------------|-----------|---|
| a) | Jacques a pris son stylo | donne a') | *Jacques a longtemps pris son stylo (ponctuel). |
| b) | Il tient le stylo | donne b') | Il tient longtemps le stylo (verbe duratif.) |
| c) | Elle trouve la réponse | donne c') | *Elle trouve longtemps la réponse (ponctuel). |
| d) | J'ai cherché la voie | donne d') | J'ai cherché longtemps la voie (duratif). |

- ***L'aspect inchoatif et l'aspect terminatif***

L'aspect inchoatif et l'aspect terminatif marquent respectivement le début et la fin d'un procès. Commencer, débiter, se mettre à, *s'endormir* sont inchoatifs alors que terminer, finir, conclure, achever sont non inchoatifs ou terminatifs comme nous le verrons dans les exemples qui suivent:

- a) J'ai fini mon travail (terminatif).
- b) Les enfants se sont mis à chanter (inchoatif).
- c) Cette feuille jaunit (inchoatif).

Il faut aussi ajouter que l'idée de progression s'attache également à l'inchoativité : l'action qui débute va progresser. Tel est le cas de l'entrée graduelle dans un état que révèlent les verbes : vieillir, verdir, assouplir etc.

- ***L'aspect itératif et l'aspect semelfactif***

Dans le cas d'une itération, il y a répétition du procès exprimé par le verbe. C'est ainsi que sautiller (sauter de manière répétée) itératif s'oppose donc à sauter (action unique). L'aspect itératif est aussi dit fréquentatif. Il existe par contre deux types d'itération : quand une seule action est saisie dans sa globalité comme dans sautiller, et quand la même action est reprise, répétée (resauter). Souvent également, l'aspect itératif est marqué par le préfixe re- comme dans : refaire, redire, revoir, repartir.

Par opposition à l'itératif, l'action qui se fait une seule fois est dite semelfactive, mais là, le contexte joue beaucoup plus que le sens du verbe. Autrement dit, les verbes qui, d'ordinaire, ne sont pas itératifs peuvent être utilisés de façon semelfactive ou itérative comme dans les cas suivants :

- a) Rose mange une pomme (semelfactif).
- b) Rose mange des pommes (itératif).
- c) Je déjeune chez ma grand-mère tous les weekends (itératif).
- d) Elle a déjeuné chez nous une seule fois (semelfactif).

- ***L'aspect lexical conclusif et l'aspect non-conclusif.***

L'aspect conclusif indique que le procès ou l'action envisagée tend vers son achèvement comme dans : fermer, acheter, tuer, mourir, décéder, tandis que les verbes dont l'action ne tend pas vers son terme ou n'a même pas besoin d'arriver à terme sont dits non-conclusifs : être, exister, habiter etc. En fait, ces deux aspects sont très importants à considérer du fait surtout de leur affinité avec les aspects perfectif et imperfectif.

Ce dont nous nous rendons compte et qui paraît essentiel pour comprendre les verbes conclusifs, c'est le fait que l'action paraît se diriger vers un point, vers un moment ou alors comme partant d'un point, commençant à un moment. Donnons des exemples d'emploi.

- a) Maman est morte (conclusif).
- b) Il a coupé la corde (conclusif).
- c) Nous sommes des femmes (non-conclusif).
- d) Tu as habité (non-conclusif).

Encore une fois, le contexte pourrait faire en décider autrement. Par exemple en d) ci-dessus, il suffit que la phrase soit plus explicite, ou donne plus d'informations, pour que ce procès devienne conclusif comme dans :

- d') Tu as habité ici, mais tu n'y habites plus.

Comme dans le cas des aspects ponctuel et duratif, nous trouvons dans Maingueneau (91, op.cit, p. 52) une autre règle permettant de distinguer les verbes conclusifs et non-conclusifs : au passé composé les verbes conclusifs sont compatibles avec 'maintenant, en ce moment', alors que tel n'est pas le cas avec les non-conclusifs. En reprenant les quatre exemples immédiatement ci-dessus on voit qu'il est effectivement acceptable de dire :

- a') Maman est maintenant morte,
- b') Il a maintenant coupé la corde,

Alors qu'il y a incongruité avec le tout dernier cas :

d') *Tu as maintenant habité ici.

Cependant, il faudra prendre certaines règles de classification avec réserve car nous pensons que ce sont juste des pistes auxquelles on ne doit pas entièrement se fier. Par exemple, nous ne pensons pas que malgré le verbe non-conclusif, il soit inacceptable de dire à la suite du troisième cas ci-dessus :

c') Nous sommes maintenant des femmes.

En effet, un tel énoncé pourrait bien être produit par des personnes de sexe féminin, qui se sont connues jeunes, pour marquer le fait qu'elles sont maintenant adultes et mûres et non plus des jeunes filles. Donc le contexte, ici le caractère situationnel du sujet de l'énonciation, joue aussi un rôle important dans la classification des verbes suivant leur aspect.

Il faut enfin préciser que les aspects lexicaux conclusif et non-conclusif sont marqués par le caractère lexico-sémantique du verbe pour ne pas les confondre avec les aspects grammaticaux dont nous traiterons bientôt, et qui sont eux déterminés par le caractère syntaxique du verbe.

Nous venons de traiter de l'aspect lexical ou mode de procès qui se distingue de l'aspect formel. Mais cette catégorie de l'aspect I pose, comme nous venons de le faire remarquer, le délicat problème de la typologie (classification) des verbes en fonction de leur sémantisme ou de leurs caractéristiques aspectuelles, problème que nous aimerions rapidement évoquer un peu plus en détail.

2.4.2. La typologie des verbes suivant l'aspect.

Comme nous l'avons déjà signalé, il existe une grande disparité dans les types d'aspects lexicaux suivant les auteurs. C'est-à-dire qu'on peut avoir autant d'aspects qu'il y a de nuance de sens. Par exemple, d'autres grammairiens et linguistes mentionnent des types de verbes, « absorptifs et ingressifs, etc. », que nous ne retenons pas ici, parce que leur sens est déjà plus ou moins contenu dans l'un ou l'autre des types que nous avons : ingressif est un autre terme pour dire

inchoatif. Le vrai souci d'ailleurs c'est de savoir comment on pourrait décider de l'appartenance du verbe à un mode d'action particulier sans risque de pulvérisation du sens.

D'après nos lectures nous trouvons qu'il existe plusieurs typologies, mais qui, en fait, forment deux grands groupes sur la base des oppositions 'statif / dynamique' et 'perfectif / imperfectif'. Quelques-unes de ces typologies nous interpellent.

2.4.2.1. Les typologies de M. Wilmet et de J. Gardes-Tamine⁴⁸

La typologie de M. Wilmet (1980) reconnaît que le sémantisme des verbes s'exprime en deux distinctions : statifs (qui incluent tous les verbes désignés traditionnellement comme d'état et ceux d'action) et les dynamiques ou actions y compris ceux appelés verbes de mouvement.

- a) les verbes statifs : être, savoir, exister etc.
- b) les verbes dynamiques parmi lesquels il inclut ceux qu'il appelle les imperfectifs comme marcher, chanter, peindre) ; les perfectifs (entrer, sortir, mourir) et les terminatifs (éclater, tuer.)

La typologie de Garde-Tamine contient plutôt :

- 1) les statifs ou verbes d'état : être, avoir, devenir ...
- 2) les verbes d'activité : manger, parler, marcher ...
- 3) Les verbes d'accomplissement ou verbes perfectifs : achever, finir ...
- 4) Les verbes d'achèvement qui ne sont pas différents des terminatifs.

Tout compte fait, ces différentes typologies se recoupent. Mais dans Grammaire d'aujourd'hui, R. L. Wagner et J. Pinchon retiennent, pour tous les verbes, les distinctions perfectif et imperfectif, termes que nous préférons utiliser dans le cas de l'aspect grammatical mais pas dans le classement des verbes. Par contre, de toutes les typologies dont nous avons pris connaissance, celle dont nous voulons parler ensuite attire particulièrement notre attention.

⁴⁸ Gardes-Tamine, J., L'information grammaticale, mars 1987.

2.4.2.2. La grille de Z. Vendler (1968)

Elle nous paraît la plus détaillée, plus facile à interpréter car des définitions simples sont données de chacun des types de verbes ; et nous constatons qu'elle est très souvent retenue par les chercheurs. Cette grille classe les verbes selon :

a) Les activités : « Les activités dénomment des événements ou procès qui surviennent de manière homogène et qui ne sont pas temporellement restreints ou clos. »

Exemple : manger, courir, dessiner, pousser, etc.

b) Les accomplissements : « Les accomplissements nomment un événement qui est temporellement lié à gauche et à droite, et qui a une fin déterminée. »

Exemple : manger une pomme, peindre un tableau, courir un kilomètre, écrire une lettre etc.

c) Les achèvements : « Ils ne peuvent être décrits comme ayant eu lieu avant leur réalisation. Ils ne sont pas segmentables et n'ont pas de durée. Ils expriment le climax d'un acte. » Exemple : gagner une course

d) Les états : ils « n'ont pas de structure temporelle interne » : être, exister, aimer, savoir etc.

Pour identifier et différencier ces différentes classes de verbes, Vendler propose un premier test basé sur la comptabilité ou non avec les formes du progressif anglais. Alors que les classes des activités et celle des accomplissements fonctionnent avec les formes du progressif comme dans : I'm eating / running (Je suis en train de manger/ courir), les achèvements et les états excluent les formes progressives : * I am knowing/ loving/ recognizing (*Je suis en train de connaître /d'aimer /reconnaître) ne sont pas acceptables (Vendler p.99).

Ensuite pour catégoriser les deux classes qui sont groupées ensemble suivant le premier test, Z. Vendler propose un second test. Les activités répondent à la question « For how long ? » (Pour combien de temps ?), mais il faudra une évolution constante et homogène du procès, c'est-à-dire en phases successives ; alors que les accomplissements répondent plutôt à la question « How long did it take ? » (En combien de temps). En revanche, les états constituent des réponses à la question « For how long ? » comme les activités mais à cette différence près que le

procès qu'ils expriment n'a pas de point terminal ; quant aux achèvements, ils sont compatibles avec la question « At what time » soit (Quand ?/A quel moment ?).

Voici le schéma qui résume cette grille :

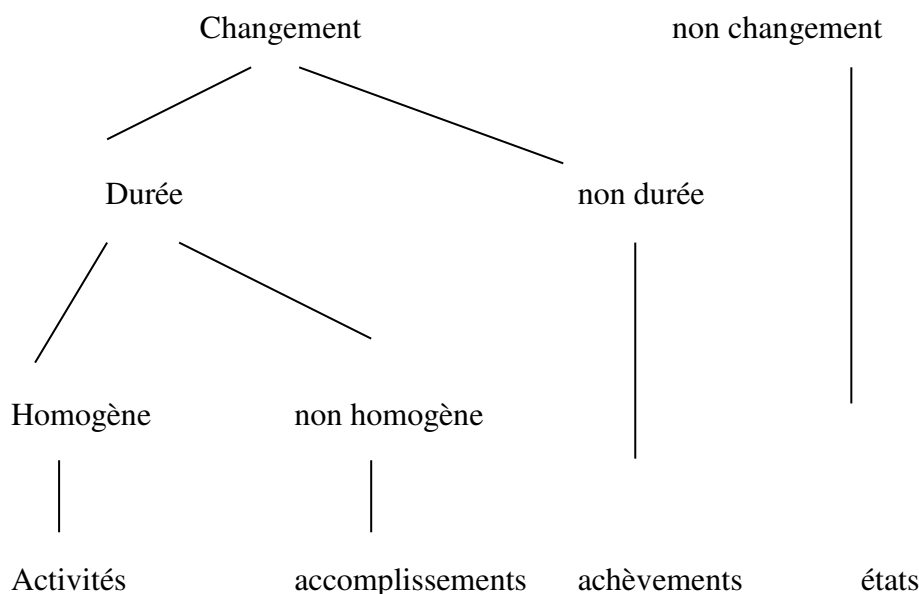


Figure 2

Il reste que la grille de Vendler a ses failles selon certains linguistes. En effet, Barbazan (2006 :73-74) pense que les bases de la classification de Z. Vendler sont uniquement temporelles alors qu'elle planche pour des définitions plus conceptuelles qui permettent de catégoriser précisément un procès dans la classe correspondante, éliminant ainsi ce qu'on pensait être des incompatibilités. Elle cite C .Vetters (1996 : 97) qui formule cette critique à l'encontre de la théorie de Z. Vendler :

La grande faiblesse de la catégorisation de Vendler réside dans le fait qu'elle est entièrement fondée sur l'application mécanique des tests linguistiques et non sur des définitions conceptuelles. En conséquence, il suffit d'invalidier les tests et tout l'échafaudage s'effondrera.

Ensuite, C. Vetters (ibid. 97), avant de proposer son propre contre-exemple français, cite d'abord deux contre-exemples anglais proposés par Mourelatos (1978)⁴⁹:421) et qui vont à l'encontre du premier test de Vendler au sujet du progressif. Mourelatos dit qu'il y a des achèvements (ou réalisations instantanées

⁴⁹ Mourelatos Alexander P.D. (1978): "Events, processes and states" in *Linguistics and Philosophy* 2, pp. 415-434. (Cité pars Vetters 1996,P. 97)

de Vetters) qui sont bien compatibles avec le progressif alors que c'est le contraire que soutient Vendler : gagner la course, atteindre le sommet :

- « He is winning the race. [Il est en train de gagner la course]
- They were reaching the top of Mount Everest, when they had to go back because of an accident. [Ils étaient sur le point d'atteindre/ en train d'approcher le sommet du Mont Everest quand ils furent obligés de revenir sur leurs pas, suite à un accident.] »

Suite à cette observation, C. Vetters dit que le français 'en train de' peut bien jouer ce rôle et propose son exemple dont nous parlions :

- « Alain Prost était en train de gagner le Grand Prix de France lorsqu'il fut contraint à l'abandon à cause de problèmes mécaniques. »

En fait, si nous l'avons compris, la position de Vendler semble être ceci : 'on gagne lorsqu'on a vraiment gagné' ; on ne peut pas gagner à petits coups, mais une fois pour toute. De même on ne peut atteindre un point que lorsqu'on l'a atteint à « un moment défini » (ou précis) comme il le dit (ibid. p.102). Ce qui n'est pas absolument vrai suivant les réalités d'usage.

D'autre part pour C. Vetters (ibid., 90), ce sont les linguistes anglo-saxons qui partagent l'idée de Vendler dont le travail est basé sur la langue anglaise et qui aussi font des classements similaires à celui de ce dernier tout en prenant le test de compatibilité avec le progressif comme critère de base dans leurs classements. Alors que, ajoute-t-il : « dans les systèmes proposés par les romanistes la distinction entre procès téléiques et atéliques de Garey (1957) est centrale. » Nous discuterons de cette classification bientôt.

Par ailleurs, l'existence de tels contre-exemples cités plus haut, montre que l'on ne peut donc pas appliquer de façon absolue et systématique, des critères d'évaluation des caractéristiques temporelles des procès. M. Barbazan (op.cit. p.74) ajoute cette remarque: « La question de rapport temporel entre procès est à trancher **en contexte, relativement aux autres procès envisagés.** » C'est ce qui va nous amener ensuite à voir, plus tard, le rôle du contexte dans la détermination de la classe aspectuelle d'un procès.

Enfin, regrettant que le classement des verbes suivant leur caractéristiques aspectuelles n'ait pas fait l'objet d'une vraie étude croisée, et que d'ailleurs un essai de croisement de valeur du verbe et de sa forme lexicale semble voué à l'échec, A. Monnerie-Goarin (op.cit, p. 14) émet la remarque suivante : « En tout état de cause, quelle que soit la typologie choisie, les auteurs s'accordent à souligner la difficulté d'établir des listes figées de verbes en fonction de leurs caractéristiques aspectuelles. »

Mais, même si un tel croisement a une productivité limitée, nous ne pensons pas qu'il soit un échec, surtout pour notre cause : il est utile pour les apprenants qui ont besoin d'un point de départ dans ce domaine des aspects, qui ne semble pas si facile à maîtriser pour eux. Bien sûr que nous sommes cependant d'accord pour dire que certains verbes peuvent parfois être difficilement classables parce qu'ayant par exemple les spécificités de différentes classes. L'exemple des verbes encercler et entourer nous renseigne à cet effet. Soit la phrase :

14) L'armée ennemie a encerclé la ville.

On ignore s'il s'agit d'un verbe d'état ou d'accomplissement.

- 'encercler' serait un verbe d'accomplissement si l'encerclement de la ville est réalisé comme dans : L'armée ennemie a encerclé la ville en deux heures.

- C'est un verbe d'état si cet encerclement a été réalisé pendant un certain temps comme dans : L'armée ennemie a encerclé la ville pendant deux heures.

On comprend à partir de ces exemples que le contexte détermine les caractéristiques aspectuelles d'un verbe. Donc, au-delà du verbe, l'identification de l'aspect lexical dépend de l'ensemble du syntagme verbal.

En outre, nous pourrions dire qu'une typologie des verbes suivant leurs aspects (lexicaux) serait productive si les caractéristiques en contexte d'un verbe avaient une incidence sur son comportement, par exemple sur le temps grammatical. Comme c'est le cas avec l'aspect II qui est une catégorie

grammaticale marquée. Car touchant à la forme du verbe, l'aspect grammatical est exprimé par les temps verbaux, en l'occurrence par leurs désinences.

D'ailleurs, notre objectif, il y a lieu de le répéter, car il détermine notre démarche, est surtout de voir comment l'aspect marqué par les temps grammaticaux pourrait permettre de mieux comprendre l'emploi des temps qui nous concernent ici et que nous avons déjà mentionné, dans la perspective d'une meilleure production et d'une meilleure compréhension du discours par l'apprenant de FLE dans notre contexte nigérian. Par contre, avant d'étudier l'aspect grammatical, parlons plus en détail du rôle du contexte dans la gestion de l'aspect lexical.

2.4.3. Influence du contexte sur l'aspect lexical.

Nous avons dit un peu plus haut que les caractéristiques aspectuelles d'un verbe sont pour une grande part déterminées par le contexte. Essayons d'aller plus en détail.

La structure interne d'un procès peut dépendre des éléments qui entourent parfois le verbe. Par exemple, alors que 'manger' et 'dormir', pris isolément, appartiennent à la classe des activités c'est-à-dire qu'ils sont non-transitionnels ou qu'ils expriment une idée de durée, donc des verbes duratifs, leurs aspects ne seront pas les mêmes lorsqu'ils seront accompagnés de compléments : 'manger une banane', 'dormir pendant deux heures'. Dans ces derniers cas, les procès exprimés ne se prolongent pas indéfiniment mais vont nécessairement atteindre une limite finale ; donc ils deviennent des verbes d'accomplissement que De Both-Diez (1985 : 6) appelle verbes transitionnels et qu'il définit comme : « des lexèmes qui ne contiennent pas en eux-mêmes l'idée de durée et qui impliquent en quelque sorte le début et la fin du procès. Ex. entrer, sortir, s'apercevoir, mettre, jeter etc.... »

Par contre, l'ajout du complément change la structure interne du procès et sa limite ; il fait que le verbe qui exprime ce procès change donc de classe. Parfois c'est même un agent, une cause externe au processus qui vient le limiter : 'marcher jusqu'à la barrière' ; 'dormir jusqu'au son de la cloche matinale'. Les procès ainsi

dénotés pourraient continuer s'ils n'y avaient pas la barrière et le son de cloche du matin qui les avaient, respectivement arrêtés.

Dans d'autres circonstances, en dehors de différents types de compléments, ce sont les périphrases (verbales ou non) comme *en train de*, *ne cesse de*, *se mettre à* etc. qui, associées à un verbe, leur imposent une autre lecture aspectuelle. Nous empruntons à De Both-Diez (ibid.) les exemples suivants qui cadrent bien pour montrer les influences que le contexte peut avoir sur l'aspect lexical :

- a) Je suis en train de mettre mon manteau
- b) Il ne cesse d'entrer et de sortir
- c) Il se met à pleurer
- d) Boire du vin
- e) Boire un verre de vin

Alors que pris hors-contexte, les verbes 'mettre, entrer et sortir' sont transitionnels soit d'aspect ponctuel, le contexte c'est-à-dire la présence des périphrases dans (a) et (b) les transforme en verbes non-transitionnels d'aspect duratif ou itératif. (c) nous montre l'exemple d'un verbe non-transitionnel, mais qui, du fait toujours de la périphrase *se met à*, acquiert une valeur aspectuelle inchoative. Le verbe 'boire' qui, dans (d) a une valeur de procès non-transitionnel ou sans limite finale à cause du complément exprimant une indétermination, devient transitionnel (un accomplissement au sens de Vendler) ou d'aspect borné dans (e) du fait de l'objet défini.

Somme toute, on constate que les classifications dont nous avons parlé jusque-là sont basées sur une justification purement temporelle : référence aux compléments grammaticaux, compatibilité avec des types de temps verbaux, durée etc. Par exemple, toutes les définitions de l'aspect lexical qui sont données par Grevisse et que nous avons citées au premier abord, se rapportent au temporel en parlant notamment de durée ou de non durée. Quant à Vendler, on l'a vu, il traduit en constat linguistique, le fait que certains procès soient ou non compatibles avec les formes du progressif anglais.

Pourtant, l'aspect comme le temps verbal sont des catégories dont les interprétations sont ancrées dans les représentations mentales ; alors le critère conceptuel est aussi important et s'impose même pour catégoriser les procès : le dépassement ou non d'une borne interne au procès est à prendre nécessairement en compte comme nous le montre la définition proposée, à la page précédente, par De Both-Diez (s'inspirant, peut-être, et aménageant celle de Co Vet (1980) pour distinguer les verbes transitionnels et non-transitionnels. Or ce critère, la majorité des anglo-saxons le relèguent au second plan, dit Vetters cité par Barbazan (op.cit., p.75) :

En anglais, le caractère télique ou atélique de la situation n'a aucune influence sur l'emploi de la forme progressive. Pour cette raison, la plupart des linguistes anglo-saxons proposent une division similaire à celle de Vendler, où la comptabilité avec le progressif est considérée comme le critère principal, alors que dans les systèmes proposés par les romanistes, la distinction entre téliques et atéliques est centrale. (Vetters 1996, 90)

Ainsi, comme le dit Barbazan M. (ibid.) « La classification de Garey H. (1957) joue ainsi le rôle de référence fondatrice », sous-entendu pour les romanistes, devons-nous ajouter.

2.4.3.1. La classification de H. Garey (1957)⁵⁰ : situations téliques/atéliques

H. Garey introduit la terminologie de situations télique et atélique pour dire, comme nous l'avons déjà vu, que certains procès sont soumis à une limite alors que d'autres non ; il distingue ainsi deux modes d'actions :

Le mode d'action concerne de façon abstraite et hors contexte l'existence d'un point d'accomplissement inhérent à une situation après lequel la situation ne peut plus continuer. Les situations téliques, comme 'dessiner un cercle' ont une telle borne inhérente alors que les situations atéliques, comme 'marcher', n'en ont pas.

⁵⁰ Garey, Howard B. (1957): "Verbal aspect in French" in Language 33, p. 91-110. (Cité par Vetters op.cit)

Ce qui alors veut dire que, pour reprendre l'un des exemples déjà cité : 'boire du vin' est téléique (sans borne) alors que 'boire un verre de vin' est atélique car cette dernière situation est nécessairement bornée. De même, 'courir' envisagé seul est téléique, mais 'courir le cent mètre' est atélique. Pour distinguer ces deux situations, Garey propose le texte suivant :

« Si A était en train de [VERBE infinitif] et qu'on l'ait interrompu, a-t-il finalement

[VERBE PARTICIPE PASSE] ? »

Si la réponse à cette question est affirmative, la situation est atélique (« marcher »), si elle est négative, la situation est téléique (« dessiner un cercle »).

Encore une fois, on voit que les compléments déterminent les situations. En effet, partant de ces exemples immédiatement précités avant le test de Garey, on peut constater que la situation atélique se caractérise par l'absence de GN ou la présence d'un GN indéfini ou partitif comme du vin, alors que le verbe reste téléique quand il est suivi d'un GN défini ou comptable comme un verre de vin.

On comprend alors que la détermination du type d'aspect en jeu ne dépend pas uniquement du lexème verbal, mais de tout l'énoncé (ou proposition) dans lequel se trouve ce verbe. En d'autres termes, on pourra dire qu'il y a une différence entre l'aspect lexical du verbe pris hors contexte et celui de la proposition, proposition qui comprend tous les compléments qui influent sur le choix de cet aspect.

En définitive, la portée de ce principe de classification gareyenne réside dans le fait qu'il déborde le cadre temporel strict traditionnel pour permettre une lecture conceptuelle de l'aspect.

Il ressort également de nos lectures que deux dimensions fondamentales sont prises en compte par les linguistes dans la distinction téléique vs atélique :

- i) la représentation globale du procès et
- ii) le franchissement d'une borne interne plus conceptuelle que temporelle.

Le « temps impliqué : le temps que le verbe porte avec lui » de Guillaume seul ne suffit pas. C'est ce que dit précisément Barbazan (p.77) dans ses appréciations sur l'opposition télique/atélique par rapport à la détermination de l'aspectualité lexicale :

Ce qu'il nous intéresse de constater pour l'instant, c'est la nature conceptuelle de cette opposition, qui prend en considération la totalité de la représentation mentale correspondant au procès, et pas seulement ses caractéristiques temporelles, le « temps impliqué » par le procès. La borne ou frontière interne caractéristique des procès téliques n'est pas réductible à un procès temporel, c'est un aboutissement conceptuel global du procès, dont on ne peut pas isoler l'instant d'accomplissement de la représentation de l'action.

2.4.3.2.La classification de Guillaume (1965) : image mentale/séquelle verbale

Mais, le linguiste Guillaume, lui-même, ne parlait-il pas déjà de *l'image mentale* ou de séquelle verbale pour représenter le procès ? Il se référait par là, peu ou prou, à cette prise en compte de la représentation globale du procès et d'une lecture conceptuelle dans l'interprétation (cognitive dirions-nous) du temps et de l'aspect, alors qu'en général on lui impute seulement une interprétation linguistique c'est-à-dire temporelle de ces catégories. Or les exemples qu'il a pris pour définir l'image mentale ou séquelle verbale du procès justifient aujourd'hui ce à quoi l'on se réfère comme distinction télique vs atélique. Et ce sont d'ailleurs ces exemples devenus légendaires que reprend Sthioul (1998a : 50)⁵¹ pour défendre le linguiste :

Chez Guillaume, cette distinction est introduite par le biais de l'image mentale [...] du procès vu comme achevé, présentation du procès que Guillaume appelle séquelle verbale]. Pour certaines expressions verbales, la séquelle produit une image différente [de celle du procès proprement dit : ainsi avoir mis son chapeau implique l'image mentale avoir son chapeau sur la tête. Pour d'autres expressions verbales, la séquelle ne produit pas une image

⁵¹ Sthioul, B. (1998a :50) : « La conceptualisation du temps : Guillaume ». Moeschler J. et al. , P. 45-66. (Cité par Barbazan op.cit.)

différente : *avoir marché montre seulement que l'action a cessé d'être*. Les passés composés impliquant une image différente sont dits intégrants (en ce que la forme intègre la réalisation de la *totalité du procès*), [*c'est-à-dire le résultat de procès téléquies*], les passés composés n'impliquant pas une nouvelle image sont dits dirimants (en ce que l'effet est de suspendre le cours d'un évènement qui pourrait se continuer, [*le résultat de procès atéléquies*]).

Cette citation montre clairement que Guillaume à travers l'image mentale faisait déjà référence, implicitement peut-être, à un traitement cognitif du temps et de l'aspect : le couple intégrant/dirimant se rapporte à téléquie/atéléquie. Et la prise en compte de la totalité du procès y est également mentionnée. Voici d'ailleurs les implications logiques que nous pouvons faire ressortir de cette citation, pour faire le rapport entre ce que pensait Guillaume et ce qu'on dit aujourd'hui, ou depuis Garey, au sujet des distinctions aspectuelles, en prenant en considération la différence ou non entre les images mentales produites par le procès proprement dit et la séquelle verbale :

- * Image différente (procès & séquelle verbale) → intégrant (réalisation totalité procès) → téléquie (sans borne)
- * Même Image (procès & séquelle verbale) = dirimant (suspension cours de l'évènement) = atéléquie (borne)

L'auteur que nous venons de citer n'a pas manqué de montrer que la seconde dimension importante prise en compte dans la distinction téléquie/ atéléquie, comme nous l'avons précisé plus haut, se reflète dans les travaux de Guillaume. En effet, il poursuit :

Cette opposition est également illustrée par la différence, au niveau de la séquence verbale, entre sortir et marcher ; *si je suis sorti, j'ai franchi une limite*, je ne peux pas continuer de sortir ; sortir enferme intérieurement une *limite de tension* [*c'est-à-dire une limite développement processuel*], être sorti est intégrant ; *si j'arrête de marcher, je peux recommencer immédiatement à marcher* : marcher ne renferme intérieurement aucune limite de tension, avoir marché est dirimant. (Sthioul, *ibid.* même page)

On comprend donc que, même si souvent l'on ne le dit pas de façon explicite, il existe une classification guillaumienne qui est construite à partir de ces propositions-images qu'il donne (par exemple celles apparaissant dans ces citations ci-dessus), et qui, loin d'être temporellement interprétables, s'interprètent d'abord de façon conceptuelle. Evidemment, la représentation du procès est nécessairement modifiée pour aller d'un procès télique à un procès atélique, soit d'un procès sans borne à un procès borné : cette différence se fonde sur une transformation conceptuelle de la représentation, et non sur un changement temporel de la situation. Sinon, si ce n'est pas conceptuellement ou mentalement, comment pourrait-on comprendre avec Guillaume que être sorti se prête à une interprétation télique : en effet, il y franchissement de la borne, donc plus de borne. Ainsi se distinguent mettre son chapeau sur la tête qui est un procès télique (dont la réalisation n'est effective que lorsque l'individu a le chapeau sur la tête) ; avoir mis son chapeau sur la tête et avoir son chapeau sur la tête – procès atélique.

2.4.3.3. Que conclure sur cette influence du contexte ?

Pour résumer, il serait réducteur de lire l'aspectualité lexicale seulement à partir des considérations temporelles. On remarque qu'il existe en réalité des tas de situations où le paramètre temporel n'est que secondaire dans l'interprétation de l'opposition télique vs atélique, soit précisément pour déterminer l'intégration de la borne atélique comme dans les exemples suivants: reculer de deux mètres, dormir *jusqu'au son de la cloche*, 'boire jusqu'à plus soif', courir le deux cents mètres, dessiner un cercle etc. Rien dans tous ces énoncés atéliques n'indique une information temporelle comme c'est le cas dans : *dormir jusqu'à deux heures du matin*, *chanter d'ici à l'aube*, travailler de mardi à mercredi, etc.

La prise en compte d'autres facteurs tels que la représentation globale du procès et le franchissement d'une borne interne s'impose. Des différentes classifications de l'aspect lexical, celle de Garey paraît plus pertinente car elle part entièrement d'une base conceptuelle. C'est elle que privilégient les romanistes, et ainsi constitue leur point de référence. Mais il existe d'autres terminologies utilisées pour désigner respectivement les situations non bornées et bornées en dehors du couple télique/atélique :

- transitionnel / non transitionnel ;
- terminatif / non terminatif ;
- transformatif / non transformatif.

Voici, ci-dessous, le tableau par lequel Barbazan (p. 84-85) résume les caractéristiques essentielles des paramètres qui permettent de faire l'évaluation de l'aspectualité lexicale d'un procès.

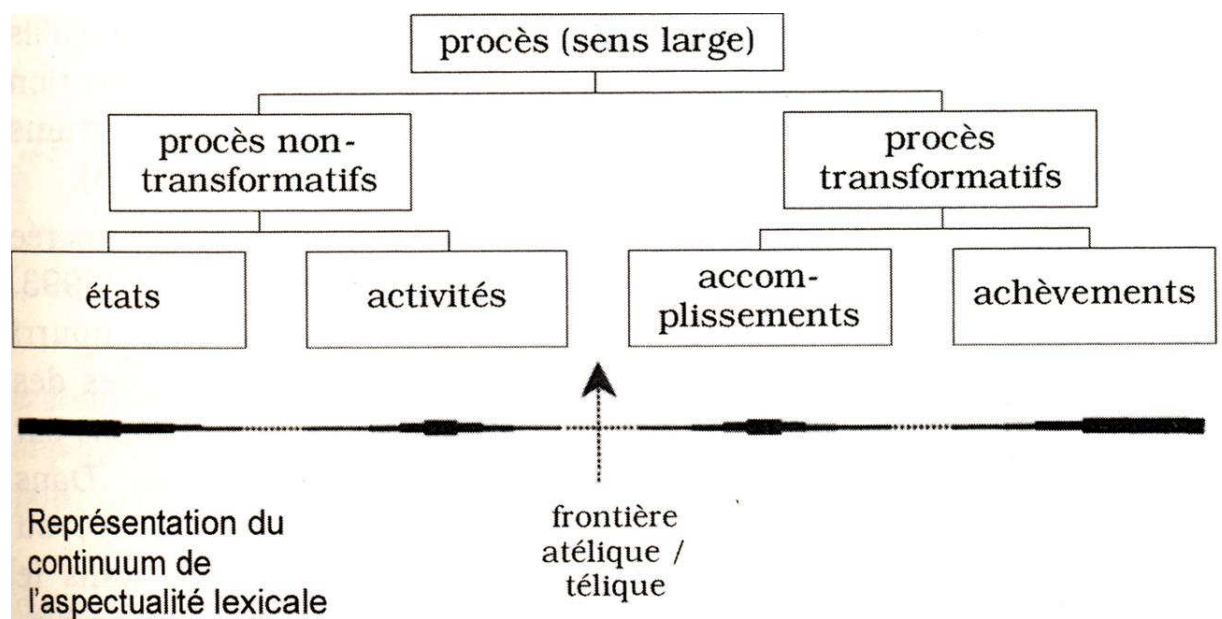


Figure 3

Cette dernière explique que les classes représentent des pôles que séparent des frontières poreuses. Et, les frontières sont à définir en contexte par rapport au cadre temporel dans lequel s'intègre le procès. Ex : Cet après-midi-là → faire une rédaction : on peut, en fonction du contexte, ne pas prendre en compte "le point d'accomplissement" du procès dont l'aspectualité relève alors dans ce contexte de la classe des activités.

De même on finit par se rendre compte que les autres classifications portent aussi en elles, mais en plus d'une interprétation temporelle de l'aspect, les éléments d'une prise en compte d'une représentation conceptuelle, même s'ils n'étaient pas nommés en tant que tels. C'est bien le cas de Vendler dont les exemples classiques courir le 1500 mètres et dessiner un cercle n'évoquent pas tous les deux, d'après ses propres explications (actions terminées), que des situations téliques d'une part,

alors que d'autre part, il considère les actions de courir et pousser un chariot comme continues, c'est-à-dire atéliques.

Au final donc, une lecture conceptuelle de l'aspect lexical n'est pas tout à fait étrangère aux autres classifications différentes de celle de Garey qui est prise pour référence, car entièrement conceptuelle. N'est-ce pas qu'il existe un certain consensus au niveau des définitions ? Parlons maintenant du second aspect verbal.

2.5. L'ASPECT GRAMMATICAL

En dehors de sa forme lexicale qui, pour être interprétée, est soumise aux effets de son environnement et de la représentation mentale du procès tout entier, il existe également une forme grammaticale de l'aspect dont nous voulons maintenant parler en détail : l'aspect grammatical ou formel. Ce sont les deux classes d'aspect qui, de toutes les façons, participent à exprimer le déroulement du procès.

Il faut cependant reconnaître que c'est grâce aux travaux de la linguistique structurale que le domaine de l'aspectualité a connu un développement théorique, surtout avec la distinction faite par l'école allemande entre l'AKTIONSART et l'aspect grammatical. En effet, traditionnellement les réflexions sur l'aspect ne portaient que sur les aspects sémantiques, c'est-à-dire l'aspect exprimé par le verbe.

2.5.1. Qu'est-ce que l'aspect grammatical ?

Rappelons que, par définition, l'aspect lexical est perçu comme étant 'objectif' car n'étant pas soumis à modification par le locuteur. En plus, il se rattache au verbe sans dépendre de ses réalisations grammaticales. En fait, en parlant de l'aspect lexical on a affaire aux implications sémantiques qu'entraînent tel ou tel aspect dans le déroulement du procès qu'exprime le verbe.

Mais l'aspect grammatical, lui, a plutôt un caractère syntaxique, c'est-à-dire qu'au-delà du lexème verbal cette catégorie se manifeste sur tout l'énoncé et même sur un texte. D'ailleurs dans une perspective discursive encore plus large, Aslanides (2001 :117) dit que « *L'aspect grammatical regroupe l'ensemble des caractéristiques aspectuelles résultant de l'insertion du verbe dans le discours...* ».

Il faut alors comprendre que l'aspect n'est pas seulement lexical mais aussi grammatical. Telle est la visée de l'école culiolienne (Réf. Culioli 1978) à laquelle nous nous prêtons et qui insiste sur le rôle de l'aspect dans les opérations énonciatives. En définitive qu'entend-on par aspect grammatical ?

Une ébauche en avait déjà été implicitement faite lorsque nous cherchions à définir l'aspect lexical ; mais ajoutons que ce type d'aspect-là est désigné par différentes terminologies en dehors du qualificatif 'grammatical': aspect verbal, aspect formel, aspect II ou tout simplement aspect (pour ceux qui ne donnent pas beaucoup d'importance à la catégorie de l'aspect lexical ou qui préfèrent le désigner autrement, comme mode d'action par exemple.) Dorénavant, nous allons, nous aussi, de temps à autre employer le terme 'aspect' tout court à la place d'aspect grammatical pour raison d'économie. D'autre part voici la définition que Duchacek (1966 : 161)⁵² donne de l'aspect grammatical : « (*L'aspect verbal*) : la manière d'exprimer l'action soit dans son développement (*aspect imperfectif* : Il cherchait), soit dans son achèvement (*aspect perfectif* : Il a trouvé.) »

Bien que minimaliste, cette définition a le mérite de nous montrer que la notion d'aspect implique l'idée de limite ou de limitation (achèvement) comme avec l'aspect dit perfectif, alors que dans le cas de l'aspect imperfectif la limite n'est pas envisagée et on pourra parler là d'action « en déroulement », « en cours » ou « en voie de réalisation ».

Par ailleurs, un autre linguiste anglais, Comrie (1976 : 2)⁵³ considère l'aspect comme « different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation », c'est-à-dire les diverses manières de concevoir le déroulement d'une situation. On peut comprendre par là que l'aspect exprime la manière dont la situation décrite est envisagée dans son développement. Citons-en quelques exemples.

15) L'enfant sautait de joie.

16) L'enfant sauta de joie.

⁵² Duchacek, O. (1966) : « Sur le problème de l'aspect et du caractère de l'action verbale en français » in *Le français dans le monde* N° 34.

⁵³ Comrie, B. (1976): *Aspect*, London, Cambridge University Press.

Ces deux énoncés expriment deux manières différentes de concevoir le déroulement du procès ‘sauter (de joie)’ par l’énonciateur. On peut en faire les interprétations suivantes : le procès exprimé dans 15) est en cours, soit que l’action de ‘sauter’ est en train de se réaliser, et/ou se répétait aussi. Mais en 16) l’action de ‘sauter’, déjà achevée, peut être considérée comme s’étant réalisée une seule fois.

D’autre part, un accent particulier est souvent mis sur cette idée d’énonciateur dans les définitions de l’aspect grammatical pour rappeler que le choix de cet aspect dépend de l’auteur de l’énoncé, contrairement à ce qui se passe avec l’aspect lexical. En effet, nous l’avons vu plus loin, l’aspect exprime la représentation que se fait le sujet parlant du procès exprimé par le verbe par rapport à la durée, au déroulement et à l’achèvement de ce procès.

En revanche, partant d’un point de vue grammatical, Frontier (1997 : 510) fait remarquer quelque chose de très important qu’il importe aussi d’étayer ici ; il affirme que :

L’aspect pourrait se définir comme le regard que jette celui qui parle sur l’événement qu’il rapporte ; il indique par exemple que son regard s’attarde sur le déroulement du procès, ou au contraire l’envisage globalement et de manière abstraite ; qu’il se le représente comme achevé, ou bien en cours d’exécution ; comme actualisé dans un temps précis, ou au contraire comme indéfini.

Cette définition, explicite à notre avis, nous permet de faire une remarque : la subjectivité qu’implique l’aspect. Car il concerne moins la nature de l’événement lui-même que la manière dont il est envisagé par le sujet parlant. C’est parce qu’il est ainsi lié au choix du locuteur, que Confais (op.cit, p.202) dit que l’aspect grammatical est “**subjectif** ” et il précise : « le locuteur a le choix de présenter le procès dans la perspective résultative dite de l’accompli [...] ou du non accompli... »

Donc la représentation que nous avons généralement d’un temps clairement divisé en un passé et en un avenir qui se développeraient de part et d’autre d’un point ou moment présent donné, ne doit pas nous faire perdre de vue cette dimension subjective du temps – le temps impliqué de Guillaume.

D'autre part, De Both-Diez (op.cit, p. 6) dont nous avons déjà cité la définition de ce qu'il a appelé aspect I, suivant son analyse pragmatique des temps verbaux, définit ainsi l'aspect grammatical qu'il nomme Aspect II :

L'aspect II est la forme grammaticale de l'aspect. La grammaticalisation du lexème verbal par une désinence peut, tout comme le fait le contexte, modifier le contenu lexical. C'est ce qui se produit avec l'IMP, dont la désinence marque la forme imperfective et le PC dont la désinence marque la forme perfective.

On voit, encore une fois et clairement, en parlant de désinence, que l'aspect est marqué par la forme du verbe, et donc que la désinence du verbe ne marque pas uniquement le temps grammatical tel que cela est généralement conçu, mais aussi et surtout l'aspect. Cette remarque nous permet d'envisager le rapport de l'aspect avec les temps grammaticaux tel que nous entendons le faire ici. En plus, à partir du moment où nous nous intéressons à voir les incidences de l'aspect sur l'apprentissage/enseignement des temps verbaux, il est important de voir le point de vue des didacticiens sur la définition de l'aspect. Mais il faut dire que la plupart de ceux qui ont été déjà cités sont des linguistes-didacticiens.

Cependant, en l'occurrence Pougeoise (1996 : 60) définit l'aspect comme :

la façon selon laquelle le locuteur envisage les différents moments du déroulement de l'action, indépendamment du repère temporel (situation dans le temps). On peut se demander alors si l'action dure (prend du temps) ou non (pas d'intervalle de temps), et comment le procès est affecté par le temps qui s'écoule depuis son déclenchement.

Et, en précisant ensuite que l'aspect se confond avec les marques formelles du temps, cet auteur tente alors de lever l'ambiguïté en adoptant aussi la terminologie de ' tiroirs verbaux ' pour désigner les temps verbaux de la tradition grammaticale. Cette précision nous amène à faire une remarque importante à la suite de quelques grammairiens, Arrivé et al (1986 :77) et Bosquart (1998 :493) :

La source fondamentale du problème de l'étude/analyse aspectuelle en français, c'est le fait que dans cette langue les variations morphologiques en temps et aspect ne soient pas séparées ; il n'existe pas de temps particuliers

pour exprimer l'aspect du verbe, contrairement à d'autres langues telles les langues slaves. En outre, en français, les indications de temps et d'aspect sont données de façon synchrétique par les mêmes formes, ce qui a pour effet de faire naître des ambiguïtés. Ce serait sans doute l'une des raisons pour lesquelles, dans la tradition grammaticale française, la catégorie de l'aspect a été longtemps occultée par celle du temps.

Au final, on peut constater qu'il n'y a pas d'écart en tant que tel dans les diverses façons dont les différents professionnels du domaine de l'étude des temps/aspect perçoivent l'aspect grammatical. Il faut principalement retenir aussi que l'aspect grammatical est porté par les temps ou tiroirs verbaux, à travers leurs désinences.

2.5.2. L'aspect : perfectif, imperfectif

En français, l'aspect se caractérise par l'opposition entre l'accompli (perfectif) et le non accompli (imperfectif) comme respectivement dans les phrases suivantes :

- 17) Nous avons écouté de la musique.
- 18) Nous écoutons de la musique.

Par rapport au 'je' de l'énonciation, l'énoncé 17) peut être analysé comme un 'présent accompli' c'est-à-dire le résultat présent d'une action qui vient de s'achever : tout en faisant partie du passé, le processus garde encore une présence dans l'actualité du sujet parlant; en fait ce 'présent accompli' n'est rien d'autre qu'un 'passé récent'. Par exemple 17) pourrait bien être la réponse de deux jeunes enfants à leur maman qui, après dix minutes passées dans sa propre chambre, revient dans la salle de séjour où étaient calmement assis les deux enfants à qui elle demande : « Alors, qu'est-ce que vous avez fait durant les dix dernières minutes ? ». L'énoncé 18) au contraire pourrait être la réponse des deux enfants à leur maman qui, n'entendant plus peut-être leurs voix cinq minutes après qu'elle soit rentrée dans sa chambre, leur demande : « Que faites-vous, les enfants ? ». Dans 18), le processus/action (écouter) est en train de se réaliser – en cours, donc

inaccompli- au moment même où le locuteur parle ; il se trouve dans l'actualité du sujet parlant.

En fin, on se rend compte du fait que l'aspect accompli, de même que l'aspect non accompli, sont tous deux des présents dans ces cas. Mais il faut comprendre aussi que, considéré dans un autre contexte, le procès de 18), même quand il est toujours inaccompli et contemporain de l'acte d'énonciation du sujet parlant, peut ne pas obligatoirement être en train de se réaliser au moment de cette énonciation, donnant ainsi l'idée d'un procès-généralité entièrement non-borné, c'est-à-dire sans début ni fin comme dans :

18') Nous écoutons de la musique (avec nos oreilles.)

Il est alors important de préciser encore une fois, que les exemples hors-contexte que nous prenons permettent juste d'étayer les concepts. Sinon, il existe des paramètres contextuels ou textuels qui permettent l'activation ou l'explication du fonctionnement des aspects. Mais contrairement à ce que nous venons de voir avec les deux derniers énoncés, nous avons plutôt affaire, dans les exemples qui suivent, à des aspects qui sont tous du passé mais qui diffèrent à un autre niveau:

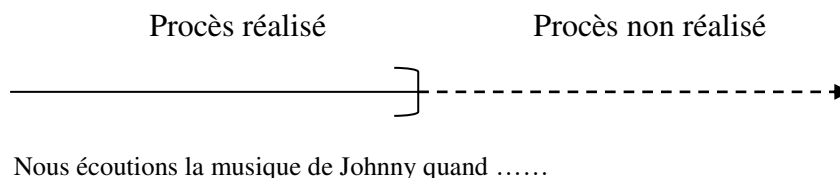
19) Nous écoutions la musique de Johnny quand maman est descendue de sa chambre.

20) Ils écoutèrent la musique de Johnny pendant toute la matinée.

Dans ces deux cas, l'action d'écouter se situe dans le passé, mais alors que 19) envisage le procès dans son déroulement, 20) le montre comme étant achevé. Par ailleurs, le procès '(Nous) écouter' dans 19) est ici d'aspect imperfectif, c'est-à-dire que le procès est en déroulement ; cette lecture est possible car la désinence qui grammaticalise le lexème verbal (-ions) en modifie le contenu lexical. La désinence de l'imparfait indique en général la forme imperfective du procès.

D'après Martin (1971 : 89), on parle d'imperfectivité lorsqu'une partie du procès exprimé par le verbe est vue réalisée alors que l'autre n'est envisagée que

dans sa virtualité. C'est le cas avec le présent et l'imparfait. On pourra représenter graphiquement 19) comme suit :



Signalons que l'aspect perfectif (accompli) et l'aspect imperfectif (non accompli) sont les deux composantes de l'aspect grammatical. Nous acceptons comme beaucoup d'autres chercheurs l'équivalence entre les paires perfectif / imperfectif et accompli / non accompli. Nous retenons la définition de Maingueneau (op.cit., pp. 52-53) qui dit que :

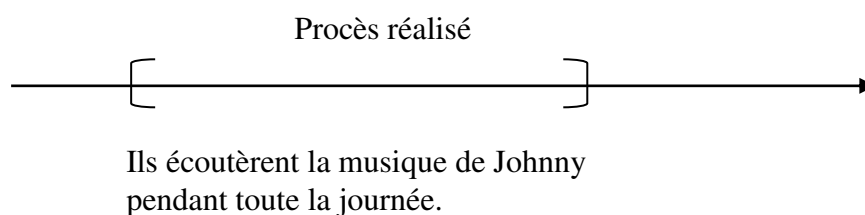
L'aspect perfectif présente le procès comme un tout indivisible, saisi « du dehors » dans toutes les phases de son déroulement, comme une sorte de « point » apparu à un moment déterminé (ex : il écrivit.) L'aspect imperfectif saisit le procès « de l'intérieur » dans son déroulement sans prendre en compte son début et sa fin (ex : il écrivait.)

Cependant nous pourrions nous-même dire tout simplement que l'aspect perfectif marque le procès globalement (début - milieu - fin), alors que l'imperfectif ne marque pas le début ni la fin du procès.

Par contre, lorsque le procès du verbe se présente de manière globale, indécomposable en instants, c'est-à-dire vu comme un point sur la ligne du temps, on parle d'aspect perfectif. Dans ce cas le procès est borné des deux côtés, au début et la fin, il est accompli. C'est ce que nous avons dans 20) avec le passé simple, ou dans 21) avec le passé composé suivant:

21) Le garçon a fini son travail de la journée en trois heures.

Ainsi, la représentation de l'aspect perfectif se présente ci-dessous en reprenant l'exemple 20) afin de bien voir la différence avec 19) qui lui est proche :



Le début et la fin du procès sont explicitement marqués, il est globalement réalisé.

Il ne nous reste qu'à faire maintenant un résumé pragmatique et fonctionnel, suivant notre compréhension de cette catégorie de l'aspect en disant que pour nous : l'aspect grammatical se définit comme la catégorie grammaticale qui marque la façon dont le procès est envisagé par l'énonciateur. Un procès peut être envisagé :

- dans son déroulement (imperfectif ou non accompli) : Je regarde/ regardais la télé
- dans son achèvement (perfectif ou accompli) : L'homme est arrivé/arriva.

Précisons en passant que nous ferons, dans le chapitre suivant, une étude plus détaillée de la perfectivité du passé simple, comparée à celle qu'incarne le passé composé.

Ayant défini les deux types d'aspect, à savoir l'aspect lexical et l'aspect grammatical, il nous intéresse de voir s'il existe un rapport entre l

2.5.3. L'aspect lexical et l'aspect grammatical : y a-t-il un lien ?

Une analyse du fonctionnement des aspects lexicaux et des aspects grammaticaux ensemble dans un énoncé permettra de voir si et comment ces deux types d'aspect interagissent ou non dans la compréhension d'un tel énoncé, même au-delà de la phrase, dans un texte long. Le premier type d'aspect, rappelons-le, est objectif et se manifeste au niveau du lexème verbal même s'il a besoin de la présence d'autres éléments (Cf. Paragraphe 2.3.4.) pour s'activer et pour que son interprétation ne soit pas source d'ambiguïté. Alors que le second, subjectif, car

dépendant de la vision du locuteur sur le procès, est lié aux temps verbaux et peut être perfectif ou imperfectif.

Il ne serait pas illogique de s'attendre à ce que les procès non transformatifs que sont les états et les activités, soient compatibles avec l'aspect imperfectif dénoté par l'imparfait, ceci à cause de leurs caractères : sans borne limitative et durable ; et que les transformatifs (accomplissements : borné et terminatif, et achèvements : ponctuels et sans phase de développement) s'accordent avec l'aspect perfectif. Ainsi que dans les exemples suivants de la série 22) pour les verbes non transformatifs et 23) pour les transformatifs :

- 22a) Le continent africain existait avant les autres.
- 22b) Aimé Césaire était un écrivain engagé.
- 22c) Je cherchais le logement le moins cher.
- 22d) Jacques aimait sa femme mais ne la cherchait plus.
- 22e) Pendant les vacances, je travaillais dans les champs⁵⁴

- 23a) Deux réacteurs nucléaires japonais ont explosé en trois jours.
- 23b) Le gardien a ouvert la porte de la prison.
- 23c) Tu as tué votre chat.
- 23d) Elle a cassé les œufs pour l'omelette. (Maman cassait.....)
- 23e) Elle fini atrocement sa vie et mourut dans la misère.

Les différents procès dans ces énoncés 22a-d) sont non transformatifs et s'accommodent facilement avec l'imparfait, alors que les procès terminatifs dans 23a-d) vont bien avec le passé simple ou le passé composé.

Mais en réalité la situation est loin d'être si simple dans tous les énoncés ou textes. Et nous ne sommes pas en train de dire qu'il n'y a que les verbes d'aspect conclusif/ponctuel ou des procès tendant vers leur achèvement (transformatifs : accomplissements & achèvements) qui peuvent être mis au passé composé ou au passé simple, ou bien que ce sont uniquement les procès non-conclusif/duratif, sans borne (non transformatifs : états & activités) qui pourraient être à l'imparfait (ou

⁵⁴ Emprunté à De Both-diez (op.cit. même page)

même au présent) ! La durée et la ponctualité sont bien sûr des caractères inhérents aux lexèmes verbaux, mais il ne faudrait surtout pas confondre les caractères des verbes avec ceux du procès : l'aspect lexical transformatif n'est pas identique à l'aspect grammatical perfectif ; de la même façon, l'aspect lexical non transformatif n'est pas identique à l'aspect grammatical non transformatif. Par exemple, intervertissons les temps verbaux utilisés dans les deux séries d'énoncés 22) et 23) pour voir ce qui va se passer :

22a') Le continent africain a existé (**quelques années**) avant les autres.

22b') Aimé Césaire a été un écrivain engagé.

22c') J'ai cherché/Je cherchai le logement le moins cher (**je n'avais pas beaucoup d'argent**)

*22d') Jacques aima/a aimé sa femme mais ne l'a plus cherchée/la chercha plus.

22 e') Pendant les vacances, je travaillai dans les champs⁵⁵ (**cette année-là**)

23a') Des réacteurs nucléaires japonais explosaient en trois jours (**puis l'inquiétude de la population s'accrut**)

23b') Le gardien ouvrait la porte de la prison (**chaque matin**)

*23c') Tu tuais votre chat.

23d') Elle cassait les œufs pour l'omelette (**comme tout le monde le sait**)

*23e') Elle finissait atrocement sa vie et mourait dans la misère.

On voit qu'en dehors de trois énoncés marqués * que nous jugeons entièrement inacceptables, les autres sont acceptables, même s'il faut compléter certains avec des compléments de temps ou les référer à notre connaissance du monde. Donc, il ne faut pas croire que les aspects lexicaux transformatifs et non transformatifs vont s'associer respectivement aux aspects perfectif et imperfectif.

⁵⁵ Emprunté à De Both-diez (op.cit. même page)

D'ailleurs, ce point de vue est encore renforcé par l'analyse de De Both-Diez (op.cit) qui dit que l'aspect grammatical peut s'accorder ou non avec l'aspect lexical : « *L'aspect II, perfectivité, imperfectivité, peut renforcer ou, au contraire, neutraliser l'aspect I.* »

Elle propose alors deux exemples, que nous reprenons d'ailleurs en 24a) 24b), pour montrer que l'aspect non-transitionnel (c'est-à-dire non transformatif) du procès 'savoir' marche aussi bien avec le perfectif que l'imperfectif : mais alors qu'il se voit confirmé par l'aspect imperfectif de l'imparfait, il est neutralisé par la perfectivité du passé simple.

(24a) Ma sœur savait que nous viendrions

(24b) Ma sœur sut que nous viendrions

Le procès 'Ma sœur -savoir' dans 24a) équivaut à : elle était au courant (que nous allions venir) ; c'est donc un état, une circonstance qui accepte l'imparfait imperfectif. Mais le même procès dans 24b) signifie *ma sœur* apprit : un fait ou événement nouveau. Ainsi, le lexème verbal 'savoir' qui est non transformatif agit comme un verbe transformatif (ou est d'aspect transformatif). C'est son interaction avec le passé simple à travers sa désinence qui permet ce changement et fait de 'savoir' un transformatif comme 'apprendre'.

Maintenant, nous allons maintenant voir le rapport entre l'aspect grammatical et les temps verbaux.

2.5.4. L'aspect grammatical et les temps grammaticaux.

2.5.4.1. Benveniste est la relation temps aspect : les plans d'énonciation

En définissant tout court l'aspect formel comme l'expression morphologique du développement de l'action verbale, grâce aux temps de la conjugaison, Duhoux (1992a : 108) montre clairement le rapport entre l'aspect et le temps grammatical. Justement cette conjugaison traditionnelle distribuait les temps en deux groupes distincts de formes simples et de formes composées suivant les modes. On avait généralement au mode indicatif et au mode subjonctif cette répartition :

Formes simples

Présent
Imparfait
Passé simple
Futur
Subjonctif présent
Subjonctif imparfait

Formes composées

Passé composé
Plus-que-parfait
Passé antérieur
Futur antérieur
Subjonctif passé
Subj. plus-que-parfait etc.

Depuis les débuts avec Gustave Guillaume, il était admis que l'opposition entre formes simples et formes composées est une opposition aspectuelle. C'est-à-dire que les formes simples évoquent l'aspect imperfectif alors que les formes composées dénotent l'aspect perfectif. Comme le ponctue d'ailleurs l'un des disciples de Guillaume, G. Moignet :

*Il faut indiquer avec force que l'aspect n'est que cela, ce qui est marqué par l'opposition des formes simples, composées et surcomposées. Ce n'est pas voir cette réalité que d'attribuer à la catégorie linguistique de l'aspect l'opposition qui existe entre deux formes simples de la même époque, comme l'imparfait et le passé simple de l'indicatif : je marchai / je marchais. Ces deux formes appartiennent au même aspect immanent, et leur opposition est d'un autre ordre.*⁵⁶

Dans une autre mesure, cette définition suggère que le PS est d'aspect imperfectif comme l'imparfait. Nous ne nous prêtons pas du tout à cette suggestion. Et d'ailleurs, dès le début des années 50 comme le souligne Meillet (op.cit., p.), l'hésitation de Guillaume se dessinait déjà sur cette position initiale. Ecoutons-la :

Le prétérit défini apparaît comme un temps capable de rendre l'idée d'entier verbal exprimée par les langues anciennes au moyen de l'aspect déterminé [aspect perfectif]...symétriquement, l'imparfait éveille dans l'esprit l'idée du verbe non entier à l'esprit ou la précision d'une saisie perfective.

Entendons par prétérit défini le passé simple et par aspect déterminé l'aspect perfectif.

⁵⁶ Voir Monnerie-Goarin (op cit), p. 18.

La position de R. Martin (1971) est même plus catégorique dans son démarquage du passé guillaumien pour dire que l'opposition PS / IMP est en particulier aspectuel : « (...) la vision décadente paraît intimement liée à l'expérience du temps vécu qu'il est possible de la dissocier de l'idée même de procès senti dans son écoulement. » En fait, nous croyons aussi que ce temps est marqué par l'aspect perfectif. Pour dire que nous pouvions considérer aussi bien la paire IMP / PC que IMP / PS comme étant équivalentes. Au fond pour les temps que nous avons choisis dans ce travail, l'imparfait et le passé composé, il est clair qu'ils sont respectivement marqués par l'aspect imperfectif et l'aspect perfectif.

En outre, Emile Benveniste (1966 I : 247) s'inscrit en faux contre toute théorie visant à ne voir qu'une opposition strictement aspectuelle dans l'opposition entre temps simples et temps composés et dit qu'en dehors de la fonction aspectuelle « les temps composés ont une autre fonction, distincte de la précédente : ils indiquent l'antériorité. »

La théorie de Benveniste sur l'aspect nous intéresse particulièrement parce que ce dernier ramène bien les relations de temps dans le verbe français au niveau de l'énonciation. Il montre que les temps verbaux en français se divisent en deux systèmes distincts et complémentaires qui manifestent deux plans d'énonciation différents ; l'énonciation historique (réservée à l'écrit) qu'il définit comme le récit des événements passés et l'énonciation du discours -le discours écrit autant que parlé - qui désigne toute énonciation supposant un locuteur qui a l'intention d'influencer son auditeur. Alors ce linguiste distribue les temps suivants les deux plans :

- Dans l'énonciation historique, sont admis (en formes de 3^e personne) : l'aoriste, l'imparfait, le plus-que-parfait et le prospectif ; sont exclus : le présent, le parfait, le futur, (simple et composé) ;
- Dans l'énonciation de discours, sont admis tous les temps à toutes les formes ; est exclu l'aoriste (simple et composé.)

L'aoriste de Benveniste, c'est le passé simple ; le « parfait » c'est l'ensemble de toutes les formes composées (avec avoir et être), mais on voit que le PC est représentatif de cette classe. On peut déjà voir comment cette théorie pourrait

permettre d'expliquer aux apprenants les temps compatibles avec les différents types de productions écrites qu'ils ont souvent à faire.

En somme, pour nous répéter encore une fois, nous ne pouvons traiter de tous les temps de conjugaison dans ce travail. Pour les relations entre les temps qui nous concernent et l'aspect, Benveniste dit que

Les divers 'temps' sont affectés d'un aspect spécifique : au passé, le passé simple et le passé composé s'opposent en tant que formes perfectives à l'imperfectivité de l'imparfait ; le passé composé constitue le passé perfectif du discours et le passé simple celui du récit.⁵⁷

Nous pouvons résumer cette distribution des temps dans le tableau ci-dessous.

Type d'énonciation	Récit	Discours
Temps correspondants	PS / IMP PQP, Prospectif	PC / IMP PR, FS, FA... soient tous les temps, sauf les 2 PS.

Tableau 1

En fin de compte, nous constatons que l'aspect grammatical ou lexical n'est qu'une marque parmi tant d'autres, dans l'énoncé, de la façon dont l'énonciateur envisage le procès. Il faudra donc tenir compte d'autres paramètres pour que l'énoncé soit bien conçu. Par exemple, les adverbes de temps, les périphrases verbales servent souvent à mieux préciser l'aspect verbal.

- a) Il a joué au tennis dimanche soir (semelfactif – 'jouer' une fois)
- b) Il a joué au tennis tous les dimanches l'année dernière (itératif – 'jouer' + répétition).
- c) Il a déjà fini son travail (aspect terminatif)

Aussi, ces adverbes ou périphrases apportent-ils une valeur aspectuelle à l'énoncé, le verbe seul ne permettant pas parfois de trancher : l'adverbe souligné dans c) situe le procès comme accompli, c'est-à-dire complètement réalisé.

⁵⁷ Mangueneau, D. p. 53. Voir bibliographie.

Nous reviendrons sur différents ces éléments quand nous ferons l'analyse linguistique des temps verbaux, ceux nous concernant le plus dans la recherche.

Mais en attendant, nous allons brièvement parler d'un autre paramètre. En effet, même si elle n'intervient pas en tant que telle dans notre travail, la catégorie de mode mérite d'être mentionnée là où l'on parle du temps et de l'aspect avec lesquels il est en rapport. Si nous n'en traitons pas en profondeur, ce n'est pas parce que le mode n'est pas important, mais c'est parce le peu que nous en dirons sera suffisant pour notre propos.

2.5.5. Les modes et leur rapport avec le temps et l'aspect

Le maître lui-même, ne montrait-il pas déjà le vrai rapport qui existe entre le mode et les deux autres catégories dont nous traitons dans ce travail quand il signalait :

Aspect, mode, temps ne se réfèrent pas, comme l'enseigne la grammaire traditionnelle, à des phénomènes de nature différente, mais aux phases internes d'un phénomène de nature unique : la chronogénèse ; en un mot, l'aspect, le mode le temps représentent une seule et même chose considérée en des moments différents de sa propre caractérisation. (Guillaume, op.cit. p. 11)

Effectivement, le verbe, nécessairement lié à la notion de temps, varie entre autre en voix, personnes et suivant le mode. Ainsi donc, le temps, l'aspect et le mode s'entremêlent intimement. C'est, certes, pourquoi la conjugaison qui est l'ensemble des formes sous lesquelles un même verbe peut se présenter, décrit toujours la morphologie du verbe suivant la trilogie temps-aspect-mode. En fait, c'est le mode, degré de réalisation du procès, qui prête ses marques au verbe. Et c'est l'ensemble de ces marques appelées désinences, et qui s'attachent au radical du verbe, qui forment le paradigme de la conjugaison. (Charaudeau, op.cit. p.). Voici comment, à partir du radical du verbe du 1^{er} groupe 'parler', ce dernier isole les marquer du mode :

Parl	- er	(infinitif)
	- ant	(gérondif – participe présent)
	- é	(participa passé)

Parl	- e / -ez / -ons /	(impératif)
	- e / -es / -ons / -ez / -ent /	(indicatif)
Parl	- e / -es / -ions / -iez / -ent/	(subjonctif)

Il faut ajouter que le mode a son importance dans un énoncé, car c'est lui qui permet d'inscrire l'attitude de l'énonciateur (et de l'allocutaire) dans ce qu'il énonce ; son jugement ou son appréciation de son dit. On sait aussi que, en parlant, le sujet d'une énonciation cherche à agir sur un autre sujet (le co-énonciateur), à communiquer avec lui. Est-ce que son énoncé est une déclaration ou une interrogation ; est-ce une volonté, un désir, un ordre ? Est-ce l'expression d'une émotion etc.? La réponse à chacune de ces questions exprime le mode du procès.

Leeman-Bouix (1994 : 19), quant à lui, définit sommairement le mode comme la façon d'appréhender ou de présenter le procès (état ou action) exprimé par le verbe. Elle ajoute que l'infinitif 'lire', par exemple, n'indique qu'un concept par opposition à 'marcher' ; alors que dans 'lisait' l'appréhension de l'idée verbale est plus précise puisqu'elle est affectée à une personne (3^e personne du singulier) et se rattache à une époque (passée.)

Les modes, comme les temps verbaux, sont des formes verbales dont dispose le locuteur pour situer une action dans le temps (chronologique) ou hors du temps. De Salins (1996 : 166) nous fait comprendre que les modes verbaux permettent au locuteur de savoir si l'action envisagée relève de l'ordre du réel ou de l'ordre du virtuel. En fait les formes verbales n'ont pour première fonction que de différencier deux domaines d'expérience ; l'univers du réel et l'univers de l'irréel. Ce point de vue rejoint celui de Frontier (1997 : 509) qui dit :

Le mode (c'est-à-dire la « manière d'être » concerne l'existence du procès, et répond à la question de savoir si ce procès s'inscrit dans la réalité ou dans la pensée seulement (s'il est par exemple envisagé comme une possibilité, ou une éventualité, s'il est l'objet d'un souhait ou d'une volonté.)

En général, comme nous l'avons déjà dit, les grammaires présentent la conjugaison des verbes suivant les oppositions non seulement entre les temps mais également suivant les modes. Traditionnellement on distingue ces six modes :

Infinitif, participe, subjonctif, indicatif, conditionnel et impératif. La reconnaissance de six modes en français est aujourd'hui mise en cause et on pense que les divergences de point de vue se sont presque atténuées pour reconnaître les erreurs du passé et réduire le nombre de ces modes. Ce débat n'est pas pertinent pour nous, ici, même si nous constatons aussi que, comme dans le cas des temps verbaux, une terminologie pour la moins adéquate est appliquée aux modes tels que l'impératif et le conditionnel. En effet, on remarque tout simplement que la condition est totalement absente d'énoncés tels que :

- *S'il vous plaît, je voudrais un paquet de sucre.*
- Tu pourrais faire attention !

Parallèlement, qu'y a-t-il d'impératif dans les phrases:

- Dormez bien (plutôt un souhait ou une formule de politesse)
- Envoie-moi de tes nouvelles quand tu arriveras là-bas (évocation d'un désir dans le futur.)

Beaucoup de grammairiens rejettent donc le conditionnel et l'impératif comme étant des modes et n'en retiennent que les quatre restants : l'indicatif (qui connaît la personne et le temps), le subjonctif (qui connaît la personne mais pas le temps), l'infinitif et le participe (qui ne sont marqués ni de la personne ni du temps.) On voit bien que le mode est lui aussi très caractéristique du verbe comme l'aspect et le temps, et que partant, nous avons raison d'en parler. D'ailleurs « tous les modes connaissent l'opposition aspectuelle accompli / non accompli » déclare Leeman-Bouix (op.cit.). On pourrait montrer ceci à travers les deux modes impersonnels, l'infinitif et le participe. Considérons l'infinitif verbal '*manger*' et ses formes du participe :

- 1) Maman fait manger sa petite fille.
- 2) Mangeant sans appétit, elle abandonne vite le repas.
- 3) Elle a mangé, mais mal.

Ces phrases pourraient s'interpréter comme suit :

- Dans 1), manger est une forme verbale ayant «la petite fille» pour sujet ; il donne alors l'envisagement du procès dans son devenir = procès non

accompli,

- Dans 2), mangeant envisage la conception de l'idée verbale comme en déroulement = procès en cours d'accomplissement.

Enfin, mangé présente l'idée verbale comme résultat = procès accompli.

D'autre part, alors que le subjonctif est un mode qui indique le procès dans l'ordre de la virtualité, l'indicatif est de l'ordre de la réalité, puisqu'il est inscrit dans une époque. L'indicatif dans les conjugaisons (Voir Bescherelle), comporte deux séries de paradigmes : un ensemble de formes simples et un ensemble de formes composées.

Formes simples : présent, imparfait, passé simple et futur simple.

Formes composées : passé composé, plus-que-parfait, passé antérieur et passé antérieur.

Les deux temps grammaticaux qui nous concernent particulièrement (le PC & l'IMP) se trouvent dans ce mode indicatif, mode de la constatation c'est-à-dire d'une réalité constatée, qu'elle soit vraie ou fausse.

Conclusion du chapitre

Nous venons de présenter dans ce chapitre la notion d'aspect et défini ses deux composantes : l'aspect lexical et l'aspect grammatical qui en effet sont différents. L'aspect lexical est une catégorie lexico-sémantique intimement liée au verbe et que le contexte peut orienter, alors que l'aspect lexical appartient à la catégorie grammaticale formelle. Ceci ne veut pas cependant dire que les deux sont opposés.

Mais, le fait que l'aspect lexical soit une catégorie sémantique implique que l'on pourrait avoir autant d'aspects lexicaux qu'il y a de nuances de sens, ce qui, pour nous, est un manque de stabilité. Et pour preuve : les divergences de points de vue quant à la répartition des verbes en classes selon leurs aspects. Pourrait-on alors dire que la notion d'aspect lexical n'est pas encore clairement cernée ?

De toute façon, il importe d'en prendre conscience à cause de ses rapports avec l'aspect lexical.

L'aspect grammatical est très important et repose sur une différence de point de vue sur le procès, et résulte de valeurs découlant du système de la langue

indépendamment de l'aspect lexical, même s'il contribue à renforcer ce dernier. Nous avons par ailleurs décrit les composantes de l'aspect grammatical, à savoir l'aspect perfectif et imperfectif. L'aspect perfectif ou accompli indique que le procès se présente dans toute sa globalité, c'est-à-dire que le début, le milieu et la fin sont, de manière implicite, marqués dans ce procès. Par contre, l'aspect imperfectif ou inaccompli montre le procès dans son déroulement ; ayant quitté le début il n'est pas à la fin mais entre les deux points, autrement dit ni le début ni la fin ne sont marqués dans ce cas-là. En fait, le choix des aspects perfectif et imperfectif dépend de l'intention du locuteur qui choisit tel ou tel temps correspondant pour construire son énoncé.

Ce dernier point est important, car notre objectif, en nous lançant dans cette étude de l'aspect lexical et grammatical, est didactique : nous espérons que la connaissance ou compréhension de l'aspect va nous fournir des indications nécessaires à l'apprentissage des temps verbaux du passé français par nos étudiants. D'ailleurs c'est du fonctionnement de ces temps avec l'aspect grammatical que nous parlons dans le chapitre qui suit.

CHAPITRE III

ANALYSE GRAMMATICALE DES TEMPS CONSIDERES DU FRANÇAIS : L'IMP – LE PC (PS)

La langue française possède un nombre relativement important de temps verbaux pour exprimer les événements de l'époque, alors que seul le PR permet l'expression de faits et événements de l'époque présente, du moins suivant l'approche traditionnaliste. Suivant leur morphologie, ces temps composés se repartissent en trois groupes avec : 1) les formes simples (le PS et l'IMP) ; les formes composées (PC, PA et PQP) bâties à partir des formes simples, et qui expriment chacune un procès accompli au temps simple correspondant. Il y a également les formes surcomposées construites à partir des formes composées mais dont nous ne nous occupons pas, et qui sont d'ailleurs moins employées aujourd'hui. Deux des temps qui nous intéressent le PS et l'IMP sont des formes simples, alors que le PC est de forme composée. En plus, signalons que la forme simple correspondante au PC est le PR. Ces premières informations, même si elles ne sont pas inutiles ne sont pas non plus suffisantes pour expliquer les valeurs respectives du PC, du PC (PS) qui nous intéressent.

Pour faire une analyse de ces temps verbaux, on pourra partir, d'abord, de la perspective la plus ancienne donc la plus connue, née de Guillaume (1965) : temps-aspect-mode. Et ceci est dû au fait que le temps verbal, d'une façon ou d'une autre, situe le procès dans le temps mais pas toujours. Puis, il faudra voir leur rapport avec le plan d'énonciation (récit et discours) de Benveniste (1974) et le premier et l'arrière plans de Weinrich (1973). Enfin, il serait nécessaire de s'intéresser au fonctionnement déictique ou anaphorique de ces temps. Mais précisons que dans ce paradigme nous ne parlerons pas du mode, ce sont surtout les caractéristiques aspectuelles et temporelles de chaque tiroir verbal que nous allons chercher à déterminer pour ensuite en étudier ses emplois.

Enfin, si nous avons opté, selon la tradition, de classer le PC derechef comme un temps du passé c'est d'un, parce que le PS, nous l'avons dit à plusieurs

reprises, n'est pas si employé ou étudié dans notre contexte nigérian. Or notre travail a d'abord pour but de proposer des solutions aux problèmes didactiques que pose l'apprentissage/enseignement des temps concernés à ce public-là. De deux, même en général, la littérature sur l'étude de ces temps verbaux n'arrête pas de nous signaler que l'emploi de couple PC/IMP prend le dessus sur le couple PS/IMP dans l'usage des discours écrits ou oraux. D'ailleurs, De Both-Diez (op.cit. p.5) dont le contexte est similaire au notre en ceci qu'elle a affaire est des non-francophones, a aussi classé le PC comme temps du passé dans un article qui a rapport également au temps et à l'aspect.

3.1. QUELQUES REPERES GENERAUX SUR LES TEMPS EN CONSIDERATION

Nous avons déjà essayer de définir théoriquement le mot 'temps' dans ses diverses acceptions au Chapitre 2, allant du temps du monde qui fixe l'avenir devant nous et laisse derrière le passé, ce « temps cosmique » de Wilmet (2007 : 47), qui « *décrit l'univers en perpétuelle expansion depuis le Big Bang initial* », le temps que dure un travail etc. jusqu'au temps linguistique, le temps de la parole et enfin les temps verbaux. Mais puisque nous sommes à un niveau spécifique, il sera nécessaire de préciser ce que désigner clairement le temps verbal par rapport à d'autres qui lui sont plus proches.

3.1.1. Les temps chronique, anaphorique et déictique

Suivant le fonctionnement du discours, on reconnaît trois façons importantes d'exprimer le temps : le temps chronique, le temps anaphorique et le temps déictique.

3.1.1.1. Le temps chronique

Le temps chronique de Benveniste, dont nous avons parlé auparavant au chapitre 2, situe l'événement dans la chronologie du temps du calendrier, et ce sont les circonstant temporels qui permettent une datation objective :

- (1) Les terroristes détruisent les tours jumelles des États-Unis le 11 septembre 2001.
- (2) Jésus Christ naît le 25 décembre 00.

3.1.1.2. Le temps anaphorique et temps déictique

Le temps anaphorique se définit à partir d'une date qui fonctionne comme moment de référence ; ainsi certains noms, adverbes et locutions adverbiales s'associent à ce moment et permettent de localiser temporellement pour exprimer la simultanéité (à ce moment-là, ce jour-là) l'antériorité (auparavant, l'avant-veille) et la postériorité (deux jours-après, ensuite) :

- (3) Le Français Valéry Kayumba est devenu champion d'Europe [...] par arrêt de l'arbitre à la troisième reprise, hier soir, à la Maison des Sports de Clermont-Ferrand.

[La Montagne, 18 avril 1994 dans Frontier, op.cit. p. 115]

C'est l'élément hier soir qui permet de situer l'événement comme étant postérieur au 18 avril 1994.

Le temps déictique : son point axial correspond au moment de l'énonciation. Ainsi sont construites les trois époques présent, passée et future. Et, c'est par rapport à ce moment de l'énonciation ou « nunc » que, disent Barcelo & Bres (2006 : 11) :

les langues situent les événements dans le temps à l'aide principalement de deux outils ; (i) les adverbes et locutions adverbiales, qui parallèlement aux unités anaphoriques, signifient, mais en relation avec le nunc, la simultanéité (maintenant, aujourd'hui), l'antériorité (hier, la semaine dernière, la postériorité (demain, la semaine prochaine).

Et voici l'exemple qu'ils proposent pour étayer leur point :

- (3) J'ai essayé de te téléphoner hier, mais pas moyen. Je t'écris donc par mél pour te mettre au courant du dernier cancan (courriel)

On voit que l'adverbe hier situe l'événement 'téléphoner' dans l'antériorité de l'acte de rédiger le mél. Ensuite, en dehors des adverbes de temps, les temps verbaux connaissent l'antériorité, la simultanéité etc. En effet, le passé composé ai essayé se rapporte à l'époque passée alors que écris se situe l'acte au nunc, le présent de l'énonciation, précisent ces auteurs.

Et aussi une expérience nous a fourni un autre exemple que nous proposons. Il figure dans une lettre de la CAF qui nous a été adressée vendredi 10 octobre 2011, ce paragraphe qui présente un cas de marquage déictique :

- (4) « Monsieur, nous vous avons demandé de déposer votre dossier ce jeudi. C'est la fin de semaine aujourd'hui et nous n'avons rien reçu de vous. Nous vous demandons à nouveau de nous l'adresser impérativement lundi matin, la semaine prochaine. » (Correspondance de la CAF à nous adressée, 14 octobre 2011.)

Dans cet énoncé, le PQP marque l'antériorité par rapport à l'acte de 'déposer un dossier', de 'demander à nouveau', ou même de recevoir et de adresser.

Ces illustrations nous montrent que les temps verbaux, en dehors des adverbiaux, sont aussi déictiques ; ou qu'ils représentent le temps de façon déictique et non chronique. Et de même, avec l'influence de l'aspect qui s'attache à un temps verbal, ils fonctionnent aussi anaphoriquement.

3.1.2. Caractéristiques ou instructions temporelle et aspectuelle d'un temps verbal : IMP, IPC et PS

Les temps verbaux orientés vers le passé, c'est-à-dire exprimant un procès ayant lieu avant le présent de l'énonciation, comme par exemple le PQP, le PS, le PA etc., portent la caractéristique ou l'**instruction temporelle [+ passé]** à l'opposé des temps de l'époque future qui portent l'instruction [+futur].

En revanche, nous avons vu, à la suite de Guillaume (Paragraphe 2.2.2.2.1.2.), que les temps simples sont d'aspect tensif alors que les temps composés sont eux d'aspect extensif. Ainsi, pour parler de la caractéristique aspectuelle de ces temps, on dit que les temps simples portent l'**instruction aspectuelle [+ tension]**, alors que les temps composés d'aspect extensif portent donc l'**instruction [+ extension]**. Nous pouvons voir que nos trois temps se définissent déjà par une instruction temporelle et une instruction aspectuelle. Or, ne l'oublions pas, nous avons quelque peu, auparavant, parlé d'une autre paire de caractéristiques définitoires que possèdent temps les temps verbaux : la perfectivité et l'imperfectivité (soit **accompli / non-accompli**). Caractéristiques qui s'apparentent respectivement aux instructions [+ incidence] et [-incidence] dont parlent Barcelo & Bres (op.cit. p. 15), bien sûr en rapport avec la notion d'incidence de Guillaume, que développe ensuite Pollack (1976). Donc, deux caractéristiques aspectuelles marquent les la seconde caractéristique des temps verbaux.

Au total, en s'inspirant de ces deux derniers auteurs, nous pouvons définir nos trois temps sur la base, d'abord, de l'instruction temporelle et ensuite de deux instructions aspectuelles, comme suit :

- IMP : [+ passé] [+ tension] [- incidence]
- PS : [+ passé] [+ tension] [+ incidence]
- PC : [+ passé] [+ extension] [+ incidence]

Soit que l'on peut de même écrire :

IMP : [+ passé ; + tension et + imperfectif/inaccomplissement] ;
 PS : [+ passé ; + tension et + perfectivité / accomplissement] ;
 PC : [+ passé ; + extension et + perfectivité / inaccomplissement]

Nous rappelons que nous faisons notre choix par rapport à la perspective grammaticalisante qui, d'ailleurs, a été notre démarche jusque-là, et qui donne à ces trois temps la valeur de temps du passé. Mais plus tard, et c'est là que nous verrons le bien-fondé de ces instructions que nous venons d'établir pour chacun des temps, nous ne pourrions pas faire l'économie de parler des exceptions dans les

emplois. En attendant, définissons ces temps à travers l'analyse du fonctionnement de chacun d'eux.

3.2. ANALYSE GRAMMATICALE DES TEMPS : IMP - PC / PS

3.2.1. L'imparfait.

On reconnaît en général à l'IMP sa valeur première de temps du passé. Du moins c'est ce qui se remarque quand l'on prend en compte, la fréquence de cet emploi dans le discours et suivant les présentations de la tradition grammaticale ; c'est-à-dire suivant des approches de ceux qui, grammairiens et linguistes travaillant sur ce temps.

L'IMP, en effet, par rapport au moment de la parole, situe le procès qu'exprime le verbe dans le passé. Il traduit un procès en cours ou en train de se dérouler dans le passé :

(5) Je souffrais régulièrement de maux de tête. (Gabriel 2007 : 32)⁵⁸

Il est clair que ce procès se situe dans le passé, mais on n'a aucune idée sur ses bornes : quand est-ce que le locuteur commençait à souffrir, quand est-ce que cela s'arrêtait ?

Béchade (1994 :171) définit ainsi ce temps :

L'imparfait rend compte d'une action en train de se dérouler dans le passé, sans qu'on voie ni le début ni la fin de cette action en sorte que ses caractères fondamentaux sont la durée et l'inachèvement : "Quand j'arrivai (je suis arrivé) au passage à niveau, la barrière se fermait."

Remarquons que si l'IMP est bien marqué par l'inaccompli ; comme le dit Béchade, cette notion de durée ne nous intéresse pas, car elle est très relative.

⁵⁸ Gabriel, M. A. (2007), *Islam et Terrorisme*. Romanel-sur-Lausanne (UE) : Edition Ourania.

Etudions les différentes valeurs de l'IMP, mais nous devons signaler qu'on ne pourra mieux parler de chacun de ces temps qu'en interaction avec les autres.

3.2.1.1. Les valeurs temporelles d'emploi de l'IMP

Dans son statut de temps du passé, l'IMP exprime plusieurs valeurs temporelles. On parle alors d'imparfait : d'habitude (ou répétition), de description, d'arrière-plan, de discours rapporté etc.

3.2.1.1.1. L'IMP d'accomplissement passé (non borné)

On sait que l'IMP a des affinités avec le PR. Les deux sont des temps simples d'aspect non-accompli. Donc leurs emplois se ressemblent et c'est pourquoi on se réfère à l'IMP comme le présent du passé. Ainsi, alors que le PR montre le procès en cours au présent, l'IMP le montre en cours au passé. Considérons les deux exemples :

(6) Ce soir à 21 heures je regarde une émission la télé (accomplissement au présent)

(7) Hier soir à 21 heures je regardais une émission la télé

L'énoncé (7) présente l'accomplissement au passé du procès 'regarder'.

Mais on ne sait rien de son début ni de sa fin, ou en d'autres termes on ne connaît ni quand a commencé l'émission ni quand elle a pris fin. Ce qu'on sait par contre, c'est qu'à 21 heures le locuteur performait l'acte de regarder. Ce manque de borne amène Barbazan à dire de l'IMP :

L'énoncé à l'IMP donne une impression d'ouverture, de non-finitude de la représentation d'une situation laissée en suspens, contrairement à la même version au PS (ou au PC). L'emploi de l'IMP donne en vie de répondre « et alors ? » ; on attend que le locuteur continue son récit, à la différence d'un énoncé dont la représentation est "fermée" par un aspect grammatical perfectif.

En effet, est sa valeur aspectuelle d'inaccompli qui permet à l'imparfait de présenter l'événement en train de se dérouler. C'est ce qui le rend propre à jouer plusieurs rôles dont celui de donner l'impression qu'un procès dure comme dans (9) ; ou alors, celui de toile de fond pour que viennent s'insérer des événements au PS ou au PC.

(9) Il attendait depuis des heures et les employés allaient et venaient sans lui parler.

D'autre part, il est dit que l'IMP envisage le procès de l'intérieur et possède l'aspect sécant de Guillaume, qui fait que d'autres procès au PC ou PS peuvent venir s'insérer ou couper le procès à l'IMP à cause de l'ouverture que procure ce temps. Wilmet (2007 : 113), qui soutient que l'IMP est en priorité un temps du passé, explique que cette ouverture peut se faire à n'importe lequel des trois lieux. Nous reprenons l'explication de Wilmet avec ses exemples :

- A) Ouverture à l'initiale du procès : l'IMP fournit aux autres passés le cadre énonciatif, le décor etc.

Exemples : (Wilmet p.113)

- i) « Nous étions à l'étude, quand le proviseur entra ... » (Flaubert)
- ii) « Il était une fois » (prélude traditionnel à un conte de fées.)
- iii) « Ce siècle avait deux ans ... » (Hugo)

- B) Ouverture finale du procès : c'est de là que dérivent les acceptions « duratives » et « itératives »

Exemples

- i) « Hier, il pleuvait (duratif) »
- ii) « Dès qu'il apercevait une place libre, il se précipitait vers elle et s'y asseyait (itératif). »

- C) Ouverture médiane du procès : c'est cas qui crée les IMP de narration et de rupture (on y revient bientôt)

Ce sont ces différentes sortes d'ouvertures qui donnent donc lieu aux différentes valeurs de l'IMP dont nous allons parler tout de suite.

3.2.1.1.2. L'IMP d'habitude ou de répétition

(10) Le vieil homme se promenait, les soirs, le long du quai.

(11) Autrefois les hommes se couvraient de peaux d'animaux.

L'IMP permet d'exprimer la fréquence des faits et événements parce ce qu'il y a un parfait accord entre « (i) *le fait qu'une habitude est le plus souvent saisie en non-incidence, et (ii) l'instruction [- incidence] de l'IMP* » (Barcelo et Bres, p.50).

Comme le fait le PR dans l'époque actuelle, l'IMP montre-t-il le procès en accomplissement générique à l'époque passée, hors chronologie contrairement au PS.

(12) En ce temps-là, mon oncle rentrait tous les soirs à 19 h.

(Equivalent en accomplissement au présent : Tous les jours, mon oncle rentre tous à 19 h.)

Ce sont ces valeurs de répétition et de sentiment de durée qui permettent à l'IMP d'être employé pour décrire, narrer etc.

3.2.1.1.3. L'IMP de description

C'est parce que dans une description les procès en cours d'accomplissement se succèdent que l'IMP est plus propice à les exprimer, à cause de son aspect accompli.

(13) Le boulevard, ce fleuve de vie, grouillait dans la poudre d'or du soleil couchant. Tout le ciel était rouge, aveuglant ; et, derrière la Madeleine, une immense nuée flamboyante jetait dans toute la longue avenue une oblique

averse de feu, vibrants comme une vapeur de brasier. [Maupassant, Contes du jour et de la nuit, p. 191]

Cette suite d'IMP (en italiques) donne l'idée du récit qui se fige ; c'est comme si les procès sont statiques. Frontier (op.cit. p.525) dit qu'une succession d'IMP dans un même énoncé ne fait pas avancer le récit. Il joute : « *L'imparfait exprime un procès qui s'éternise, non certes dans la réalité, mais dans le regard qui la considère, lequel oublie soudain que le temps passe, que les événements, dans la réalité, continuent de se succéder.* »

C'est certes pourquoi, pour décrire ce rôle, l'image du ralenti cinématographique revient souvent pour expliquer le fait que l'IMP s'arrête sur le procès. Les grammaires parlent d'ailleurs d'IMP d'effet de ralenti ou de narration.

3.2.1.1.4. IMP d'effet de ralenti

L'IMP, par contraste au PS ou au PC, peut ainsi allonger un procès qui est sensé être peut-être bref, ou un procès déjà accompli.

(17) La Révolution bolchévique **se passait** le 17 octobre 1917.

Et ceci ne nuit pas sa propre valeur d'inaccompli. Mais la présence d'un circonstant s'impose, précise Eluerd (p.169) qui prend l'exemple légendaire souvent employé pour parler du temps chronique pour illustrer ce point :

(18) Le 14 juillet 1789, le peuple de Paris **prenait** la Bastille.

Alors que ce procès ponctuel souvent exprimé par le PS, se voit ici ralenti.

3.2.1.1.5. L'IMP d'arrière-plan

Dans un récit, l'IMP construit l'arrière-plan ou la toile de fond ou viennent se loger des événements au PS ou au PC :

(14) Le vieux camion surchargé descendait la pente abrupte. Soudain les freins lâchèrent [ont lâché] ...

Dans cet énoncé la focalisation c'est sur les freins, ce qui place le procès 'lâcher' au premier plan et le met au PS ou au PC, alors que le procès 'descendre' était en cours, donc à l'IMP.

L'effet d'arrière plan se fait le plus remarquer quand l'énoncé est un peu plus long. Continuons le texte de Maupassant que nous venons de citer un peu plus tôt :

- (15) « Au milieu des consommateurs aux légers vêtements plus foncés, deux officiers en grande tenue **faisaient** baisser tous les yeux par l'éblouissement de leurs dorures. Ils **causaient**, joyeux sans motif, dans cette gloire de vie ; et ils **regardaient** la foule, les hommes lents et les femmes pressées qui **laissaient** derrière elles une odeur savoureuse et troublante.

Tout à coup un nègre énorme, vêtu de noir, ventru, ... **passa** devant eux avec un air de triomphe. Il **rait** aux passants, il **riaît** aux vendeurs de journaux, il **riaît** au ciel éclatant, il **riaît** à tout Paris. Il **était** si grand qu'il **dépassait** toutes les têtes ; et, derrière lui, tous les badauds se **retournaient** pour le regarder de dos.

Mais soudain il **aperçut** les officiers, et, culbutant les buveurs, il **s'élança**. »

La première série d'IMP de ce texte (**faisaient, causaient, regardaient, laissaient**) servent d'arrière-plan au PS, **passa**, donnant ainsi de la vie, du dynamisme. Ensuite, et c'est même plus frappant encore, la toile de fond dressée pour les PS, **aperçut** et **s'élança**, où le procès 'rire' répété 5 fois prolonge l'attente ou le dénouement de ce effet de ralenti, qui nous paraît cependant très beau.

Cependant, il faut prendre garde en tant qu'enseignant en parlant à nos apprenants de cette idée de Weinrich qui est épée à double tranchants. En effet, beaucoup d'enseignants, sans le vouloir, ont fait croire que ce rôle est celui que joue toujours l'IMP dans un texte, alors que ce temps peut aussi être présent au premier plan :

- (16) Alors que les gendarmes mobiles **progressaient** de part et d'autre de la rue, deux coups de feu **retentissaient**.⁵⁹

⁵⁹ Frontier, p.526.

Si ici le premier IMP construit l'arrière-plan, le second, **retentissaient** est au premier plan exprimant un événement important. Il faut donc savoir que les différents temps dont nous parlons peuvent être employés ou jouer des fonctions autres que celles qu'on leur prête souvent.

3.2.1.1.6. L'IMP de discours rapporté

Le discours rapporté est très important dans l'apprentissage de toute langue. En effet, c'est un phénomène très courant dans l'usage du langage. Il existe trois types de discours rapportés : 1) le discours rapporté direct : ce sont les propos de l'auteur que reprend le locuteur-rapporteur. Les temps ne changent pas, mais les pronoms déictiques. 2) le discours rapporté indirect : le locuteur-rapporteur reprend les dires de l'énonciateur de départ en s'y incluant en prenant en charge de départ. Il y a changement des déictiques et des temps.

Ainsi dans le discours rapporté indirect, on établit des correspondances entre les temps du texte à rapporter (de départ) et ceux du texte rapporté indirectement (d'arrivée). Et pour l'IMP qui nous concerne en ce moment, c'est le PR qui se transforme en IMP :

- (17) Discours à rapporter : « Je **voyage** demain »
Discours rapporté indirect : « Elle a dit qu'elle **voyageait** le lendemain. »

On peut aussi remarquer que l'autre 'imparfait', soit le PQP, est la transformation du PC dans le discours rapporté indirect.

- (18) - Discours à rapporter : « J'ai voyagé la semaine dernière. »
- Discours rapporté indirect : « Elle a dit qu'elle avait voyagé le semaine d'avant »

Ajoutons aussi que dans le discours indirect libre, il y a changement des temps.

Enfin, à notre avis, l'étude du discours rapporté doit être centrale dans l'enseignement d'une langue étrangère, car il surgit dans les conversations, les

interactions et rapports sociaux, surtout orales, de tous les jours. Comme d'ailleurs dans la langue première de l'apprenant.

Nous venons ainsi de parler des emplois réguliers dits standard de l'IMP. Mais ce temps possède d'autres emplois connus comme emplois stylistiques, modales dont nous parlerons brièvement.

3.2.1.2. Autres emplois particuliers de l'IMP

C'est toujours cette caractéristique de pouvoir s'arrêter sur les événements que possède l'IMP qui permet d'exprimer différentes valeurs temporelles.

3.2.1.2.1. L'IMP d'atténuation (de politesse)

On dit ce cet imparfait qu'il est utilisé dans les rapports sociaux comme les interactions administratives. On retrouve ces types d'IMP dans des formules de types :

« je voulais vous demander/ je venais demander / j'étais venu vous dire...etc.)

Pragmatiquement, nous comprenons que ce sont aussi des énoncés qui sont employés pour : s'excuser de déranger, pour se faire accepter de peur d'être rejeté, solliciter la volonté de l'allocutaire ou même pour cacher l'intention réelle etc. Ils ont pour fonction d'expliquer un événement qui vient de souvenir et qui pourrait déplaire au co-énonciateur. Par exemple, une employée qui, un dossier en main, surprend son patron dans son bureau en train de caresser une de ses propres collègues, et qui, confuse, dit avant de déposer sur la table et de sortir précipitamment : « Je venais déposer ce dossier ».

Voici encore un autre exemple d'une conversation entre un enseignant et une étudiante :

(18) -Enseignant : Mademoiselle Ferran, asseyez-vous/non alors qu'est-ce que vous vouliez ?

-Etudiante : Je voulais vous demander s'il y aurait une autre séance d'examen parce que là ... (Barcelo & Bres (p. 60)

Donc, avec l'IMP d'atténuation on n'explique pas ce qu'on veut faire, mais ce que l'on voulait faire il y a un instant.

3.2.1.2.2. L'IMP hypocoristique

Il exprime un fait présent qu'on étend dans le passé ou un fait qu'on situe au passé et qui est étendant jusqu'au moment présent. Cet imparfait à caractère affectueux « *s'entend dans les paroles des mères à leur bébé... peut être aussi utilisé dans une conversation affectueuse intime entre adultes* » (De Salins (op.cit. 178) :

- « Comme il était mignon le bébé à sa maman ! »
- Il aimait bien son mari, ma chère femme.

Il est à remarquer que cet imparfait s'emploie souvent à la troisième personne.

Béchade (op.cit p.173) dit de l'IMP hypocoristique :

Il permet de donner une certaine amplitude aux propos que l'on tient. En les plaçant dans un passé fictif et duratif, il les élargit en deçà et au-delà du moment de l'énonciation. Cet IMP s'emploie pour les enfants celui qui parle se tenant à l'écart de son propre énoncé : "Comme elle était gentille, cette fillette !".

Ajoutons que cet IMP est toujours à la troisième personne malgré la présence en face à face de l'énonciateur et de l'allocutaire.

3.2.1.2.3. L'IMP de sens forain

Il est employé dans : et commerciales, pour ne pas heurter autrui ou par souci de politesse. C'est un vrai rituel dans lequel le commerçant s'adresse au client.

Une expérience personnelle : nous sommes aujourd'hui habitué à la même question que nous pose notre boulangère : « A vous Monsieur, qu'est-ce qu'il vous fallait ? »

Il y a en réalité dans cette énoncé un effet de politesse car aurait pu dire plus frontalement : « Qu'est-ce qu'il vous faut ».

Parmi les emplois particuliers de l'IMP, il y a aussi celui de l'IMP dit pré-ludique que les enfants utilisent dans les jeux d'imagination. Il reste à parler des emplois de l'IMP qui ne sont nécessairement temporels.

3.2.1.3. Les valeurs modales de l'IMP

Dans ce cas-ci, l'IMP acquiert une seconde valeur qui n'est pas, elle, temporelle. C'est-à-dire que sa fonction n'est plus celle d'exprimer l'existence d'un procès passée mais plutôt d'exprimer ou d'imaginer une situation éventuelle, possible ou non réelle. Il s'agit de l'IMP d'hypothèse et de l'IMP de contrefactualité.

3.2.1.3.1. L'IMP d'hypothèse

Il trouve ses emplois dans les propositions subordonnées hypothétiques qui est introduite par **si**. Et, en général, la proposition principale se met au conditionnel.

(20) S'il **pleuvait**, j'utiliserais mon parapluie.

En fait, ce sont deux cas qui se présentent. Premièrement, la subordonnée d'hypothèse concerne le présent. Deuxièmement, cette subordonnée concerne le futur : l'hypothèse peut se réaliser, alors on peut avoir FUT pour le résultat ; l'hypothèse peut ne pas se réaliser, c'est au conditionnel que s'exprime le résultat. Prenons l'exemple d'Eluerd (op.cit. p.222.)

Premier cas :

La principale exprime une pure éventualité.

(22) Si tu **écrivais** à Paul, il te répondrait.

Deuxième cas :

a) La principale au conditionnel présent exprime toujours l'éventualité :

(23) Si demain tu écrivais à Paul, il te répondrait.

b) La principale peut aussi se mettre au FUT ou à l'IMP :

- (24) Si tu écrivais à Paul, il te répondra
Si tu écrivais à Paul, guette sa réponse.

De même si, comme on l'a vu :

- L'hypothèse irréaliste et à l'imparfait, son résultat aussi irréaliste est au conditionnel présent

(Si tu savais conduire, tu ne ferais pas d'accident), il faut aussi savoir que le résultat irréaliste d'une hypothèse à l'époque présente peut être au conditionnel passé (résultat réalisé) :

- (25) Si tu savais vraiment conduire, tu n'aurais pas fait un tel accident.

En somme, d'après Frontier (op.cit. p. 531) : l'IMP d'hypothèse « anticipe les conséquences qu'une situation passée pouvait laisser prévoir, mais l'événement qui suit empêche cet événement de se réaliser. »

3.2.1.3.2. L'IMP de contre-factualité

Certaines grammaires l'appellent aussi IMP avec valeur d'irréaliste. Il montre que le fait ou l'action qu'il exprime aurait pu se réaliser. C'est un effet de ce sens qui, selon Barcelo & Bres (op.cit. p. 76), se réalise selon les structures syntaxiques prototypiques : [Un minute de plus, (et) IMP] ; [sans x, IMP].

- (26) Sans ce klaxon, la voiture *m'écrasait*.

Le procès 'écraser' ne s'est pas accompli : le locuteur n'a pas été écrasé ; mais il l'aurait pu, sans le klaxon. C'est ce non-accomplissement que l'IMP exprime. Cet emploi, à notre avis n'est pas loin de celui de l'IMP d'hypothèse. Car sémantiquement l'énoncé pourrait être :

Si ce n'était pas grâce à ce klaxon, la voiture m'aurait écrasé.

Par ailleurs on rencontre dans la littérature grammaticale beaucoup d'exemple du premier type de construction syntaxique dont le prototypique de Kleiber (1993) :

(27) Une minute de plus, et le train déraillait.

On peut résumer en disant que l'IMP est l'un des temps les plus productifs en emplois dans la langue française. Les cas particuliers de son emploi sont si nombreux (emploi stylistique et modal) qu'un nombre important de linguistiques ou grammairiens proclament que l'IMP n'est pas un temps verbal. Mais en réalité, on peut voir que c'est la grande ouverture que lui procure son instruction aspectuelle d'inaccompli, qui permet ces différents emplois. Pour Barcelo & Bres (op.cit. p. 78), tenants de l'approche 'IMP temporel', et auteurs de l'ouvrage très inspirant que nous avons largement cité ici, « la production de nombreux effets de sens en discours auquel ce temps est associé, des plus évidents aux plus énigmatiques, résulte de l'interaction, concordante ou partiellement discordante selon les cas, entre la demande co (n) textuelle et l'offre aspectuo-temporel de l'IMP. »

Il nous reste à parler de l'autre temps du passé, le PC.

3.2.2. Le PC (le PS)

C'est en prenant ensemble ces deux temps qu'on pourra mieux comprendre l'un et l'autre car ils ont en commun en des ressemblances aussi bien que des dissemblances. Et surtout nous ne traiterons pas des emplois explicites du PS, ce qui nous intéresse, c'est de pouvoir y faire référence pour mieux définir le PC dans ses emplois. Rappelons que les deux ont en commun la même instruction temporelle de temps du passé ; nous avons aussi dit qu'ils partagent le même aspect perfectif (pour un départ), mais le PS oppose sa tension à l'extension du PC.

On définit en général le passé simple comme un temps qui exprime de manière complète, globale la totalité d'un événement. Il situe donc le procès entièrement dans le passé par rapport au « nunc » ou moment de l'énonciation. C'est à lui qu'on se réfère comme « vrai » temps du passé. Car le PS est en coupure complète avec le présent, et ainsi les bornes de la durée du procès sont fixées. Donc il affirme son aspect accompli.

- (28) Jérémie fit trois pas, puis oscilla, étendit les mains, rencontra un mur qui le soutint debout et se remit en marche en trébuchant. [Maupassant, op.cit. p. 131]

Ici, tous ces procès sont accomplis. En plus, les événements se suivent de manière chronologique. Mais contrairement à une suite d'IMP qui donne l'effet de ralenti, comme nous l'avons fait remarquer, la suite de PS fait avancer le récit de façon dynamique. On n'a pas ici cette ouverture qui amène à se poser cette question : et alors ?

Le PC aussi situe le procès dans le passé, mais pas toujours de la même façon que le PS. Il existe une différence importante dans leur perfectivité, c'est-à-dire leur instruction aspectuelle d'accompli.

3.2.2.1. Définitions des perfectivités du PS et PC

Barbazan (2006 : 96) explique que ce sont les différences de comportement de ces deux temps verbaux « *dans le cadre d'une suite la suite processuelle* » qui nécessite de faire la distinction entre la perfectivité du PC et du PS. L'auteur pense que la présence d'une suite de PC dans un énoncé narratif correspond à l'ordre dans lequel les événements se sont passés. Voici ses exemples qu'elle propose (que nous nous permettons de numéroté suivant notre ordre de départ) et qui discriminent dans l'acceptation de l'un ou l'autre des deux temps :

- (29) Les passagers sont descendus. L'avion a atterri.
(30) *Les passagers descendirent. L'avion atterrit.
- (31) Le verre s'est cassé. Jean l'a laissé tomber.
(32) *Le verre se cassa. Jean le laissa tomber.
- (33) Annie s'est cassée une jambe. Elle est tombée de sa bicyclette.
(34) *Annie se cassa une jambe. Elle tomba de sa bicyclette.

On voit là que le PS n'est pas apte à exprimer des événements qui n'arrivent pas dans un ordre chronologique, alors que le PC les accepte. « Le PS implique une représentation des événements isomorphe à leur succession effective » dit Barbazan, s'inspirant ainsi de Pollack (1976 : 293) qu'elle cite et qui, lui, parle en ces termes de ce phénomène :

« La succession des formes du passé simple est en même temps isomorphe à *la succession des séquences d'actions* exprimées par les prédicats verbaux ».

Enfin, alors que le PS envisage le procès de façon globale, dans sa totalité avec l'effet de succession chronologique des événements, le PC permet un effet d'accumulation des résultats des procès.

Pour Confais (2002 : 209) le PC, à la différence du PS, est partiellement perfectif et ne situe pas un procès dans le temps, « mais un état-résultat par rapport à un temps exprimé par le PRES, lequel n'est pas nécessairement le <présent> restreint de t0 [...] Autrement dit, le PC suppose l'accomplissement d'une action, mais n'exprime pas un accomplissement. »

Ainsi, il résume comme suit les valeurs aspectuelles de nos trois temps :

PS : Procès "vu de l'**extérieur**", dans sa **totalité**

IMP : Procès "vu de l'**extérieur**" avec une vision **partialisante**

PC : Procès **intérieur** mais **partialisant**

Implicitement, on comprend que Confais (aussi bien que Barbazan) trouve inapproprié le terme d'accompli accordé au deux temps. C'est pourquoi ce dernier, en prenant ensemble les trois temps du passé, y compris l'IMP construit le schéma suivant à partir de ces distinctions que nous venons de poser.

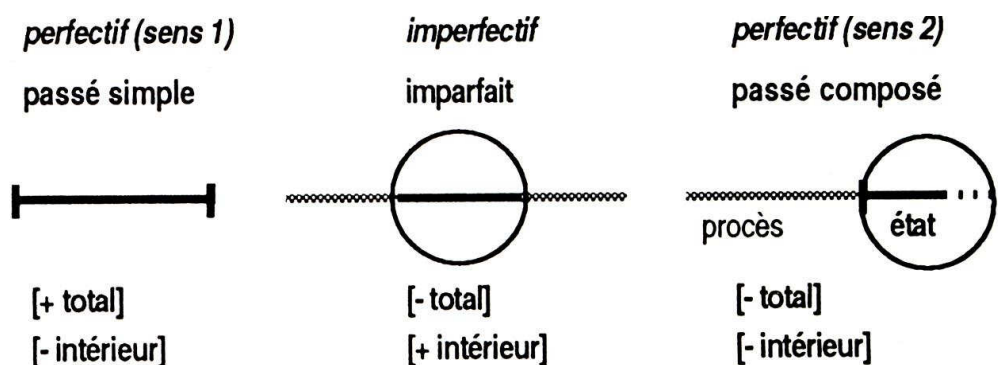


Figure 4

En somme, bien que les deux temps verbaux perfectifs aient une ambition commune, celle de l'aboutissement du procès, ils n'ont pas la même perfectivité comme on vient de le constater. On verra en étudiant sa forme, ce qui, dans le PC lui confère cette valeur de perfectif.

3.2.2.2. Le PC : les différents emplois réguliers ou standard

Le PC se construit morphologiquement, pour un verbe, suivant la formule commune aux temps composés : Auxiliaire avoir ou être PR + participe passé du verbe. C'est cette morphologie qui lui impose une double fonction.

Kelle (1993: 64) dit que le passé composé a deux valeurs nettement distinctes, celle d'accompli du présent et celle de passé pur. Ces valeurs sont respectivement appelées, PC discursif et PC historique (De both-Diez : 11) suivant les notions « d'instance de discours » et « d'instance historique » de Benveniste.

3.2.2.2.1. La valeur d'accompli du passé (temporelle)

C'est cette valeur de pouvoir marquer un procès comme accompli à un moment du passé qui confère le statut de temps de passé qu'on lui associe ; et en fait c'est cette valeur qui est la plus familière. Elle indique que le déroulement du procès est antérieur au moment de l'énonciation, donc accompli. De cette façon, le PC donne au procès un caractère définitif, comme pour dire qu'un point de non-retour est atteint.

(35) La seconde guerre mondiale a pris fin en 1945.

(36) Ce jour-là le train est arrivé en retard

(37) L'année dernière, durant une soirée dansante au campus, mon ami a rencontré une jeune fille chouette ; ils ont beaucoup discuté et dansé ensemble. Ils sont mariés depuis.

Avec cette valeur d'accompli et d'antériorité, le PC peut être remplacé par le PS :

(35') La seconde guerre mondiale prit fin en 1945.

(36') Ce jour-là, le train arriva en retard.

C'est justement cette possibilité de recoupage avec le PS qui explique la présence du PC dans l'énonciation-récit.

- **Quelques types d'emplois en valeur temporelle du PC**

Dans ce statut de temps du passé, le PC peut indiquer ou exprimer : la durée précise, la datation, la répétition etc. Donnons-en quelques exemples.

A.) Durée précise :

(38) Hier soir, j'ai écouté la musique pendant deux heures.

(39) Mitterrand a gouverné la France de 1981 à 1995.

B.) La datation:

(40) Le cours est fini à midi.

(41) Mon père est mort en 1972.

C.) La répétition:

(42) J'ai visité ce musée plusieurs fois.

D) Des événements non datés:

(43) Il y a longtemps que je ne l'ai pas vu.

(44) Je n'ai pas coupé mes cheveux depuis deux ans.

E) Le début d'un événement:

(45) Nous sommes partis à 8 heures hier matin.

3.2.2.2.2. La valeur d'accompli du présent

L'affinité du PC avec le PR découlant de sa morphologie (un auxiliaire au présent + un participa passé), lui confère cette fonction. La particule de participe qui contient l'accompli lui apporte sa perfectivité, tandis que l'auxiliaire au présent le rapproche du moment de l'énonciation. C'est pourquoi il est en mesure de représenter des événements dont les conséquences ou séquelles sont encore présentes. On dit qu'il exprime le résultat présent d'un événement passé.

(46) « *La serviette roulante qu'on utilise est tout en fait humide : elle a servi toute la journée.* »⁶⁰

Le PR (utilise) et le PC (a servi) parlent à la fois de la même serviette.

Cette valeur du PC se caractérise par le fait que le procès exprimé appartient à un passé si proche que « la limite finale [du procès] est quasiment confondue avec le présent effectif » (R. Martin 1971 : 105).

(47) - Vous venez déjeuner ?

- Non merci, j'ai déjeuné.

(48) Et voilà, le train est arrivé.

D'après de Salins (1996 : 175), avec cette valeur, le passé composé peut être paraphrasé par une formule du présent comme dans les cas 37) et 38) ci-dessus :

- Le train est arrivé = Le train est là.
- J'ai déjeuné = Je n'ai pas faim.

Mais, ce passé ne peut pas équivaloir au passé simple :

* Et voilà, le train arriva.

*Non, merci je déjeunai.

⁶⁰ Emprunté à Fronier (op.cit, p.521) de [Camus, L'Etranger, p. 41.]

- **Quelques types d'emplois en valeur d'accompli du PR**

Le moment de l'énonciation, généralement sans précision temporelle avec le procès accompli à ce moment de l'énonciation. Dans ce cas, le présent peut exprimer les mêmes idées:

- (48) Merci, j'ai mangé des choux = (Je n'ai pas faim.)
 (49) Il a perdu ses lunettes. = (Il ne trouve pas ses lunettes.)

Par contre, le statut unique de temps du passé à aspect accompli ou qu'on accorde trop souvent au passé composé ne satisfait pas plus d'un qui considèrent ce temps comme ambigu. F. Ravaz pense que « *Le passé composé n'est ni un temps du 'présent', ni un temps du 'passé'.* » De même, Co Vet (1980 : 83) parle de l'ambiguïté du PC et montre, avec les deux exemples qui vont suivre, que ce temps marqué par l'aspect perfectif et accompli peut parfois indiquer une situation qui n'est vraie que pendant un intervalle : Elle a vécu. / *J'ai dit.*

Ces remarques nous amènent à parler de quelques-uns des différents emplois du PC en plus de son rôle d'expression d'une action dans le passé et d'accompli de présent exprimant le résultat présent d'une action passée.

3.2.2.3. Les emplois particuliers du PC

Le PC peut servir à exprimer des événements dans les différentes époques. Nous venons de savoir le cas de l'époque, et son rapport avec le présent.

A) *L'expression de l'avenir*

- (50) Dès que tu as fini tu m'appelles.
 (51) Dans deux jours j'ai déposé ma thèse à l'école doctorale.
 (52) Si dans trois ans j'ai construit une maison, je m'estimerai heureux.

- Le PC peut exprimer ce qui n'est pas localisé dans le temps

B) *L'expression des événements habituels:*

- (53) Quand j'ai fini mon déjeuner, je fais une petite sieste.
- (54) Lorsqu'il a fini son travail, il est content.

C) *L'expression des vérités permanentes*

- (55) Qui a bu, boira.
- (56) Quand on a souffert toi-même on comprend mieux la souffrance des autres.

D) *L'expression des événements n'ayant pas eu lieu dans le passé de l'énonciateur:*

- (57) Paul n'a jamais acheté de voiture.
- (58) On ne t'a pas invité.

Ces exemples montrent que le passé composé est une forme verbale qui peut prendre différentes valeurs temporelles. Ces différentes valeurs sont comprises par rapport à la vision du procès. Certains linguistes et grammairiens, considèrent que le PC comme le PR ont la même instruction temporelle, [neutre]. On a vu que le PC, à cause de sa morphologie se rattache au PR ; ils peuvent tous les deux inscrire un événement dans n'importe quelle époque. Mais le PC, de par sa valeur d'accompli du passé et sa capacité de marquer l'antériorité en tant que forme composée, fonctionne comme temps du passé.

3.2.3. Le PC/PS et l'IMP dans l'usage

3.2.3.1. PC et PS et les plans d'énonciation

Le PC, nous l'avons vu, peut servir de pont entre le passé et le présent, en exprimant dans le présent, les conséquences ou résultats d'un événement qui vient de se passer. C'est pourquoi il est apte à être utilisé pour résumer, pour rendre compte dans le présent.

On rend compte de l'actualité au PC et au PR ; on se sert du PS si l'on fait allusion à un événement historique, c'est-à-dire un événement trop ancien pour qu'on puisse le considérer comme faisant partie de

l'actualité – la limite temporelle qui sépare l'histoire de l'actualité étant du reste variable ... » (Frontier, p. 522).

Alors que le PS marque le plan d'énonciation de récit, le PC marque celui de l'énonciation-discours. L'IMP partage les deux plans d'où les deux paires : PC/IMP pour le discours et PS/IMP pour le récit. Or, l'histoire de l'évolution des deux temps montre que la concurrence que mène le PC contre l'IMP depuis des siècles, paye beaucoup à ce premier temps. En effet, le PC prend la place au PS et s'utilise pour exprimer tout procès passé, lointain ou proche. La différence de perfectivité entre les deux temps apporte cependant d'importantes différences dans leurs emplois

3.2.3.2. Différences entre le PC et le PS

Mais, alors que le PC peut se substituer facilement au PS, comme nous le montrent les exemples (35') et '36'), le contraire n'est pas vrai. Essayons de transformer les PC de ce texte (Exercice 1 pour cette recherche) au PS :

(59) « J'ai épousé un prisonnier.

Je me sentais seule et je voulais faire quelque chose de ma vie. C'est pour cela que je suis devenue visiteuse de prison. Quand j'allais parler à des détenus, j'avais le sentiment d'être utile à quelqu'un. C'est ainsi que j'ai rencontré Paul, un garçon un peu perdu. Nous avons beaucoup parlé de sa vie et de son passé. Moi-même, je me suis confié à lui. Nos conversations nous nous ont rapprochés. »

(59')

*J'épousai un prisonnier.

*Je me sentis seule et *je voulais faire quelque chose de ma vie. C'est pour cela que *je *devins visiteuse de prison. Quand *j'allai parler à des détenus, j'avais le sentiment d'être utile à quelqu'un. C'est ainsi que *je rencontraï Paul, un garçon un peu perdu. *Nous *parlâmes beaucoup de sa vie et de son passé. Moi-même, je me confiai à lui. Nos conversations nous *rapprochâmes.

Les premières personnes de l'énonciation du discours sont trop remarquables dans ce texte pour autoriser le PS qui caractérise le récit. C'est cette expérience que nous avons eu avec l'un de nos sujets-scripteur (Y19) et qui nous avait amené à rejeter sa copie lors de l'analyse des productions (Chapitre 5).

D'autre part, même quand les marques déictiques du discours ne sont pas si remarquable et que la permutation est possible, un récit au passé simple diffère immensément d'un récit au passé composé. En effet, en tant que passé complètement révolu, le passé simple, permet l'éloignement entre le texte-récit et le moment de la parole. C'est d'ailleurs le rôle de la troisième personne qui l'accompagne son emploi. Tandis que, nous l'avons vu, le PC gardant toujours un lien avec le présent de l'énonciation, fait que le récit au PC a de rapport avec l'énonciation-discours.

3.2.3.3. Discrimination pour les circonstants ou adverbes de temps

De part leurs instructions aspectuelles chacun des trois temps s'associe ou non avec des types donnés de circonstants. Nous prendrons quelques adverbes ou circonstants pour expliciter ceci.

Rappelons ces instructions pour chaque temps :

PS : [+ tension] et [+ incidence] ;

IMP : [+ tension] et [- incidence] ;

PC : [+ extension] et [+ / - incidence]

1) Le circonstant : pendant x temps

Ce circonstant représente une durée de temps précise, limitée des deux côtés. Donc c'est un temps verbal d'instruction [+ incidence], c'est-à-dire qui représente le temps interne du début jusqu'à la fin (ou accompli) qui pourra accepter un tel circonstant. Dans ce cas le PS qui présente un procès dans sa globalité est déjà un bon candidat, alors qu'un temps comme l'IMP ayant d'instruction aspectuelle [- incidence] ne correspond pas à cette demande ou l'accepte difficilement. Dans sa valeur d'accompli du passé, le PC marche avec ce circonstant.

- (60) Pendant deux heures de temps, il n'arrêta pas / n'a pas arrêté (*n'arrêtait pas) sa musique assourdissante une seconde.

2) Le circonstant : Depuis x temps

Ce circonstant ou adverbe, sémantiquement, présente comme réalisée une partie de la durée qu'il actualise. Donc l'IMP avec l'instruction [- incidence], présentant le temps interne comme sécable et qui permet l'ouverture va marcher avec ce circonstant, contrairement au PS qui présente le temps interne comme un tout insécable.

- (61) La réunion volait (*vola/*a volé) depuis une trentaine de minutes quand la bombe éclata

3) Après que

La conjonction de subordination 'après que' signale la fin d'un événement antérieur, et le début d'un autre. Certes un temps marqué de [+ tension] ne pourra pas être en concordance avec lui. Les temps d'instruction [+ extension] représentant le temps interne du procès à partir de la borne terminale seront les bienvenus. Ce sont les temps composés. Les temps simples ne seront pas acceptables car ils sont d'instruction opposée [+ tension].

- (62) Après qu'elle a pris (*prenait / *prit) sa douche, je me suis approché d'elle et je saisis de derrière, par la taille.
- (63) Les membres du jury lui serrèrent chaleureusement la main après qu'il eut soutenu (*soutint/ *) soutenait brillamment sa thèse.

4) Le circonstant : à partir de

On voit bien que ce circonstant indique le début d'un événement ou procès. Donc, tout temps qui marque la borne initiale du temps interne, comme le PS, le PC va l'accepter dans ses emplois.

- (64) Marc dit toujours qu'au volant il n'arrive pas à s'empêcher de faire de la vitesse. Un jour a cogné fatalement une jeune élève. A partir de ce jour il devint / est devenu (*devenait) plus sage.

5) Le circonstant : jusqu'à

Jusqu'à indique une limite temporelle. Contrairement au circonstant que nous venons juste d'étudier l'emploi, celui-ci sera en concordance avec un temps d'incidence terminale.

(65) Il dort / a dormi / (*dormait) jusqu'à l'heure du déjeuner.

Ces quelques emplois qui montrent la concordance ou la discordance des temps verbaux avec les adverbes de temps et autres circonstants, témoignent de l'importance de ces marqueurs de temps dans la compréhension du fonctionnement des temps verbaux. Ceci nous ouvre les yeux sur l'énormité des difficultés rencontrées par nos apprenants dans les productions quant à ce qui concerne la gestion des temps verbaux du passé. Cela nous interpelle pour demander, dans le cadre de ce travail, un appel à nos collègues enseignants dans notre pays afin qu'ils prennent en compte ces éléments en compte pour mieux enseigner les temps verbaux passés du français.

3.3. COMMENT SONT TRAITEES LES TEMPS VERBAUX (IMP, PC & PS) EN CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FLE AU NIGERIA ?

En général, une des difficultés majeures auxquelles fait face l'enseignement et apprentissage du français dans notre pays est celui manque de méthodes adaptés au contexte.

Dans notre pays il n'y a presque pas de méthodes adéquates destinées à l'enseignement du français qui soit produites par des Nigériens. D'ailleurs nous observons que ce n'est pas le problème du seul Nigeria.

Le drame de l'enseignement du FLE dans les pays du sud réside dans le fait que ces pays constituent en fait le déversoir des méthodes bâties en Occident dont la très grande majorité en France, souvent depuis longtemps mis au rancart pour cause de vétusté. Dans une espèce de valse incessante aussi, une méthode n'a pas encore fini d'être expérimentée que des dizaines d'autres inondent le marché du

livre la saison suivante, chaque méthode se disant plus performante que les précédentes. Il nous semble que la maladie du FLE, si l'on peut le formuler ainsi, provient de cette floraison de méthodes déversées chaque année sur le marché du livre.

En définitive, et au mépris du bon sens, il semble que l'on s'intéresse dans ce cas à l'outil de l'enseignement plutôt qu'à l'enseignement / apprentissage lui-même comme si l'outil pédagogique comportait, en lui-même, plus de valeur que le public à former. Du coup, l'activité enseignement se transforme en une banale transaction commerciale. On peut imaginer l'ampleur des dégâts !

3.3.1. Constats sur les manuels en usage par rapport au traitement du PC et l'IMP

Il y a quelques années quand nous faisions sur notre DEA, nous avons pu tester le contenu des manuels en usage pour voir ce qu'ils offraient pour les temps dont nous parlons ici, nommément le PC et l'IMP. Nous nous étions penchés en particulier sur le livret des apprenants avancés pour voir comment ces manuels traitent nos deux temps et aussi l'aspect, en nous appuyant entre autres sur les critères de fréquence d'apparition dans les séquences, et enfin en recherchant le nombre de fois où la gestion des unités d'enseignement (les leçons) focalisent l'attention, de façon systématique sur ces deux temps.

Il s'agissait des manuels suivants (qui sont d'ailleurs toujours en usage) : Nouveau sans

Frontières (livres I à IV) produits par différents auteurs suivant les niveaux ; Diabolo Menthe (1, 2 & 3) ; Tempo (1 & 2). Et nos constats sont les suivants:

- En général toutes ces méthodes dans leur programme d'apprentissage, privilégient l'étude de présent de l'indicatif, parfois pour une durée qui nous paraît souvent trop longue. Est-il alors possible qu'il n'y ait pas de cause à ce qu'un apprenant ou le professeur lui-même aurait besoin de se référer à une situation passée dans ses énoncés oraux (ou écrits) durant une si longue période d'apprentissage, même celle d'une langue étrangère !

- Les manuels entament l'étude de nos deux temps du passé différemment l'un de l'autre. On remarque que dans tous les cas de figure c'est le passé composé qui est privilégié au détriment de l'imparfait. Nous ne trouvons pas de cas où les deux temps sont abordés dans la même leçon et en même temps au début de l'apprentissage.
- Aucun des manuels, dans leur niveau avancé, ne traite de la notion d'aspect pour enseigner le PC et l'IMP.

Ces façons d'enseigner les deux temps du passé ne pourraient-ils pas avoir des effets négatifs sur l'assimilation de leur emploi par les étudiants ? Et ce qui nous permet de repartir à ces constats, c'est que ces mêmes méthodes sont toujours en usage ! Que se passet-il, d'autre part dans la classe de langue ?

3.3.2. L'usage du temps et de l'aspect en classe de français en contexte nigérian.

L'enseignement de la grammaire en général n'est pas encore sorti des carcans du passé. On aborde encore les temps grammaticaux sous l'angle traditionnel de la

Conjugaison présentant les temps simples et composés dans les différents modes, comme l'indique d'ailleurs un des points du programme de cours de grammaire pour le niveau avancé d'étudiants de l'institution ici considérée « Les modes et les temps. »

Par ailleurs, la notion d'aspect n'est pas utilisée dans nos classes de FLE. En effet, cette notion souvent abusivement considérée comme trop technique semble être inconnue de beaucoup d'enseignants. A cet effet, nous avons essayé de faire une petite enquête au niveau des enseignants du VFN pour confirmer ou infirmer ce que nous venons de dire. Disons que ce n'était pas une enquête élaborée dont nous rendons compte ici. Au début de nos premières réflexions, quand nous murissions encore nos idées sur comment organiser ce travail de thèse, nous avons juste posé une dizaine de questions à choix multiples à nos collègues pour voir comment ils enseignent les temps verbaux et surtout pour savoir combien

font usage de l'aspect pour expliquer l'emploi des temps passés en l'occurrence le passé composé et de l'imparfait. Sur un total de 10 questionnaires retournés 8 personnes ont affirmé ne pas avoir une connaissance de la notion par conséquent ne l'utilisent pas dans leur enseignement.

Il devient aujourd'hui impératif d'aider les enseignants à se mettre à jour quant à ce qui concerne les nouvelles approches didactiques dans l'enseignement de la langue française, langue étrangère au Nigeria.

Et aussi, il leur serait utiles pour mieux faire comprendre la gestion de nos trois temps verbaux - nous ne disons pas deux car, pour mieux faire comprendre le PC et l'IMP, nous pensons maintenant qu'il serait plus nécessaire de les comparer au PS – que l'enseignant s'imprègne de l'importante notion d'aspect. Il doit bien saisir aussi la notion de plan d'énonciation et les nouveaux éclairages qui viennent l'enrichir : par exemple, comprendre au-delà de ce qui propose Weinrich, que l'IMP peut aussi parfois fonctionner au premier plan, c'est-à-dire exprimer un procès qui n'appartienne pas nécessairement à la toile de fond. Voyons d'ailleurs comment, en plus de l'aspect dont nous avons déjà traité, ces notions linguistiques qui pourraient nous aider à mieux enseigner le français dans le contexte nigérian.

3.4. METHODOLOGIE POUR MIEUX ENSEIGNER ET APPRENDRE LES TEMPS VERBAUX DU PASSE (IMP & PC) EN CONTEXTE NIGERIAN

Il résulte de l'analyse des productions que nous avons faite au chapitre 5, que les étudiants yorubaphones ont de sérieux problèmes dans l'emploi des temps verbaux à cause de l'influence de leur langue maternelle qui connaît un système aspectuo-temporel qui ne dissocie pas les temps des aspects. Ainsi, ils se retrouvent face à des contraintes énormes quand il leur faut composer, rédiger en français. Qu'ont-ils par exemple à faire des désinences des temps verbaux, eux dont langue maternelle ne connaît pas de conjugaison ? Les circonstants et adverbes accompagnant les temps constituent, on l'a vu lors de l'analyse, un grand souci pour les apprenants. Or, comment nous venons de le voir une compréhension de

l'environnement d'emploi de ces marqueurs de temps pourra aider à bien saisir l'emploi des temps verbaux.

3.4.1. L'usage du temps et de l'aspect à des fins pédagogiques

Bien parler, écrire une langue c'est de pouvoir produire des énoncés acceptables dans cette langue. Or, le verbe étant au centre de l'énoncé en français. Il va de soi que seul l'usage effectif des éléments de cette catégorie grammaticale permettra d'aboutir à l'objectif de l'apprentissage que nous venons d'énoncer. Même si nous ne pouvons pas prétendre à une liste exhaustive des différents emplois du temps grammatical et de l'aspect à des fins pédagogiques, nous pouvons déjà partir de quelques trois pistes.

3.4.1.1. Les acquis linguistiques spécifiques et les méthodes.

Il est facile de constater en parcourant les méthodes ou manuels de FLE, le rôle que peuvent jouer les fonctions aspectuo-temporelles dans l'apprentissage des acquis, et de certains acquis spécifiques. La bonne saisie du fonctionnement de certains éléments linguistiques comme les adverbes et compléments de temps ou de lieu, des périphrases verbales, des déictiques (souvent non nommés) qui sont traités dans ces méthodes sous des rubriques telles que « Situer dans le temps » et « Situer *dans l'espace* », ne peut se faire que par le truchement des temps des verbes qui permettent de construire des phrases et même des textes. D'autres rubriques : « *L'expression de la durée* », « *Le déroulement de l'action* », « *L'expression de l'antériorité, de la postériorité et de la simultanéité* » etc. ne font évidemment intervenir majoritairement que les temps et l'aspect.

3.4.1.1.1. Les périphrases verbales et adverbes d'aspects

Popin (1993 : 49) parle de l'importance du rôle des périphrases verbales dans la compréhension du fonctionnement des temps verbaux. Il utilise les termes de périprases temporelles et modales. On sait que pour exprimer le déroulement du procès, l'énonciateur dispose de diverses sources que tels que les adverbes d'aspect, les locutions, des compléments de temps et des périphrases etc.

- Les adverbes de temps et compléments circonstanciels suivants servent à exprimer le procès par l'aspect itératif : souvent, toujours, rarement, habituellement, quelquefois, de temps en temps etc. :

- a) Le professeur dit parfois des bêtises.
- b) J'ai quelquefois envie de partir loin pour des mois.

- Les périphrases verbales dont la liste varie d'une grammaire à l'autre indiquent différents aspects. Ils caractérisent essentiellement les différentes phases du déroulement du procès. Les plus habituelles : aller, être en train de, venir de, ont un lien étroit avec la situation d'énonciation :

- c) Le petit garçon est en train de pleurer (duratif et progressif)

Remarque. Ces périphrases ne s'emploient ni au PC ni PS :

* Le petit garçon fut en train de pleurer

* Le petit garçon a été en train de pleurer

- Les périphrases aspectuelles (au sens strict) ou semi-auxiliaires : commencer à, finir de, continuer à, cesser de, ne faire que, ne pas cesser de, etc. caractérisent essentiellement les différentes phases du déroulement du procès :

- d) Il a cessé de neiger (terminatif)
- e) J'ai fini de parler (terminatif)
- f) Cet élève n'arrête pas d'agacer le professeur (progressif.)

Ces différents types d'adjonctions au verbe permettent souvent de lever l'ambiguïté en précisant l'aspect. L'énoncé (g) suivant est très ambigu, par contre (h) est plus précis.

(g) Je pars.

h) Je pars à 3 heures (non accompli.)

Ceci suppose qu'à 3 heures, l'interlocuteur commence à partir ou soit en train de partir.

3.4.1.1.2. La place de la deixis (shifters) accompagnant le temps et l'aspect.

3.4.1.1.2.1. Définition de déictique

La perspective énonciative dans laquelle nous nous situons nous oblige à prendre en compte d'autres éléments linguistiques qui s'associent avec le temps et l'aspect dans la production d'un énoncé et dans la détermination de son sens. Nous retiendrons pour les déictiques la définition suivante : « Le déictique: qui sert à montrer, à désigner un objet singulier déterminé dans la situation. Ceci est un déictique. Les déictiques dépendent de l'instance du discours, de l'énonciation. » Voilà comment Le Petit Robert définit sommairement le déictique. C'est une définition touffue, mais qui nous parle de quelque chose d'intéressant à savoir "l'instance du discours." En fait, le déictique touche à la situation dans laquelle l'énoncé ou le discours est produit. D'après le Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage,

On appelle déictique tout élément linguistique qui, dans un énoncé, fait référence à la situation dans laquelle cet énoncé est produit; au moment de l'énoncé (temps et aspect du verbe); au sujet parlant (modalisation) et aux participants à la communication. Ainsi, les démonstratifs, les adverbes de lieux et de temps, les pronoms personnels, les articles ("ce qui est proche" opposé à "ce qui est loin", par exemple) sont des déictiques; ils constituent les aspects indiciels du langage.

En réalité, tout énoncé est produit dans une situation définie par des coordonnées spatiales et temporelles; c'est-à-dire que le locuteur adresse son énoncé à un / des allocutaire(s), en un lieu et pendant un moment, celui de l'énonciation. Tous ces paramètres qui participent ou réfèrent à cette situation d'énonciation constituent ce qu'on appelle deixis. Bref, tous mots, en tant qu'éléments linguistiques qui permettent de situer l'énoncé sont appelés déictiques. On parle de la deixis mimique et de la deixis verbale. La dernière nous intéresse

ici. Considérons la phrase suivante prononcée par quelqu'un à qui une autre personne a demandé quand est-ce qu'il irait visiter ses parents qui habitent dans une autre ville: Je vais là-bas dans deux jours.

Pour une troisième personne qui passait (sans voir les interlocuteurs) et a entendu cet énoncé, mais qui, lui-même n'est pas dans le bain de cette communication, cet énoncé serait difficilement interprétable: quel est le lieu désigné par là-bas? Deux jours ne donne pas d'information sur le moment où je (c'est qui?) veut aller quelque part. Donc, là-bas, dans deux jours, je, sont des exemples de déictiques. Ils n'ont aucun sens sans certaines indications.

Selon Tomassone (1996: 23), ces types d'éléments linguistiques ne peuvent avoir de signification que si l'on connaît la situation de communication dans laquelle ils ont été produits. Les déictiques de première place en énonciation sont d'abord les personnes.

C'est Maingueneau (1991 : 26) qui définit les déictiques en les associant aux personnes de l'énonciation :

A côté des personnes il existe d'autres embrayeurs, les déictiques, dont la fonction est d'inscrire les énoncés-occurrences dans l'espace et le temps par rapport au point de repère que constitue l'énonciateur. En aucun cas, par conséquent, il ne faut pas dissocier personnes et déictiques. Même si la personne y joue un rôle dominant, la triade (JE ↔ TU) –ICI-MAINTENANT est indissociable, clé de voûte de toute l'activité discursive.

3.4.1.1.2.2. Les personnes : le couple locuteur / allocutaire.

Ce que la grammaire scolaire appelle "personne" dans le cadre de la conjugaison du verbe ne coïncide pas avec la personne dans la situation de l'énonciation ou de la communication. A cause de leur importance dans l'énonciation, Maingueneau (91, op.cit. pp. 17-25) traite, à part, les personnes, même s'il ponctue « Qu'en aucun cas, par conséquent, il ne faut dissocier personnes et déictiques. » Nous rangeons les deux dans le même registre.

1. **Je / tu.**

Je mange tous les jours / Tu manges tous les jours.

Dans ces énoncés, le référent de je et celui de tu ne sont pas identifiables. Ils le seront si on sait qui produit l'énoncé et à qui il s'adresse. Mais je désigne le locuteur et tu l'allocutaire ; dans un acte d'énonciation, les deux personnes sont utilisées alternativement par les interlocuteurs.

2.) **Nous / vous.**

Nous, en énonciation, désigne un ensemble de personnes parmi lesquelles se trouve obligatoirement le locuteur ; vous désigne un ensemble de personnes parmi lesquelles se trouve obligatoirement le destinataire ou allocutaire. Enfin il y a des emplois divers et particuliers de ces déictiques dont nous n'avons pas besoin de parler ici.

3.4.1.1.2.3. **Autres déictiques.**

La fonction des déictiques est d'inscrire les énoncés-occurrences dans l'espace et le temps par rapport au point de repère que constitue l'énonciateur. On peut comprendre qu'il existe donc des déictiques spatiaux comme les démonstratifs (ça, ceci, cela celui-ci / là), les présentatifs (voici, voilà) etc.; des déictiques temporels. Les deux grilles qui se rapportent à la personne du locuteur ont de très grandes affinités. Par exemple les déterminants démonstratifs (ce, cette etc.) se réfèrent aussi bien à "ici" (espace) qu'à "maintenant" (le temps.) Nous ne prendrons cependant en compte ici que les déictiques temporels.

A) Les déictiques temporels

Il faut faire la distinction entre les indicateurs de temps qui sont des déictiques et ceux qui sont des non-déictiques. Le point de repère des indicateurs temporels est le moment d'énonciation, à partir duquel est défini le présent linguistique. Le locuteur organise chronologiquement son énoncé par rapport à ce moment où il parle. Considérons : *Aujourd'hui tu parles bien.* Dans cette phrase, l'adverbe *aujourd'hui* et le présent qu'indique le verbe 'parler' ne peuvent être repérés que si on connaît le moment où cet énoncé a été produit. Ils sont donc des

déictiques. Il en va de même de hier dans Hier, il a bien parlé est un déictique de même que l’affixe indiquant le passé. En revanche, d’autres indicateurs de temps situent l’événement indépendamment du contexte et du moment de l’énonciation.

Ainsi dans La veille de sa mort, il a bien parlé où on constate que c’est plutôt par rapport au repère ‘sa mort’ que La veille se situe dans le temps et non par rapport au moment de l’énonciation. Donc cet indicateur temporel est un non-déictique. On remarque que pour les déictiques, le repère et le moment d’énonciation coïncident, alors qu’ils diffèrent avec les non-déictiques suivant l’expression de la postériorité ou de l’antériorité.

Les déictiques, en tant qu’embrayeurs, relèvent de la temporalité spécifique de la langue et non d’une quelconque chronologie extralinguistique. Ils se présentent sous deux formes : d’une part des éléments adverbiaux ou des syntagmes prépositionnels (demain, dans dix mois...), d’autre part des informations intégrées aux affixes des conjugaisons verbales, les « temps », qui se répartissent dans les trois dimensions du présent, du passé, et du futur.⁶¹

Ce rapport des déictiques avec le temps concerne évidemment l’aspect qui représente le point de vue selon lequel le temps est considéré : itératif, ponctuel, duratif. Suivant chacune de ces visées, nous trouvons des exemples de déictiques dans l’ouvrage que nous venons juste de citer. Nous avons entre autres, quand il y a coïncidence entre le repère et le moment d’énonciation :

Pour le Passé :

- 1) Eléments adverbiaux : Hier / avant -(avant)-hier (matin, soir...) ; autrefois, jadis, naguère / récemment, dernièrement.../ l’autre jour...
- 2) Le + N+ dernier / passé, où N= (mois, année...) ; N + dernier, où N= (lundi, mardi...)

Beaucoup de ces formules permettent de repérer et même de former des déictiques ; mais les tableaux de Roberte Tomassone, construits suivant la

⁶¹ D. Maingueneau, op.cit., p. 29.

répartition antériorité / simultanéité / postériorité et que nous reproduisons ici-bas sont clairs et ils permettront d'exemplifier les formules de l'autre cité juste avant. Le premier tableau nous présente l'essentiel des possibilités en ce qui concerne les déictiques alors que le second nous montre certains indicateurs temporels qui situent le procès ou l'événement par rapport à un élément du contexte, un autre repère : les non-déictiques, qui accompagnent également les temps, et particulièrement ceux qui nous concernent.

En fin de compte, on peut constater que les déictiques qui accompagnent les tiroirs verbaux dans les énoncés sont les vrais indicateurs du temps (chronologique.) Les temps grammaticaux eux-mêmes ne sont que porteurs de l'aspect du verbe. En effet, dans l'énoncé: Hier, Jeanne s'est promenée, le déictique Hier, lorsqu'il est repéré par rapport au moment de l'énonciation; indique quand Jeanne s'est promenée. Le passé indique l'aspect accompli qui permet ainsi de rendre perfectif un verbe d'ordinaire imperfectif. D'ailleurs cette affirmation permet de bien percevoir le rapport entre le temps et la deixis et de conclure cette partie: « Le temps est une catégorie déictique qui permet de distribuer le présent, le passé et le futur. »⁶²

(Nous présentons dans les deux pages qui vont suivre les tableaux des déictiques.)

... / ...

⁶² D. Maingueneau, op.cit.

ANTERIORITE	SIMULTANEITE	POSTERIORITE
Jadis, naguère, autrefois	de nos jours, à notre époque, en ce moment [noter les déictiques] maintenant, actuellement	à l'avenir
récemment, dernièrement	aujourd'hui	bientôt
hier		demain
avant-hier		après-demain
l'autre jour	cette semaine	
la semaine dernière		la semaine prochaine, lundi
lundi dernier	ce matin	prochain (qui vient)
hier matin	ce soir	demain matin
hier soir		demain soir
	Il y a X jours...que	
	voilà X jours que...	Il y aura...
	ça fait X jours que	
	il pleut depuis X jours (présent obligatoire)	ça fera...
		il partira dans...

Tableau 2. Les déictiques. [Le point de repère coïncide avec le moment de l'énonciation.]

ANTERIORITE	SIMULTANEITE	POSTERIORITE
Avant, auparavant	Alors A ce moment	Ensuite
La veille	Ce jour-là	Le lendemain
Le jour d'avant		Le jour d'après
Le jour précédent		Le jour suivant
l'avant-veille		Le surlendemain
deux jours avant (plus tôt, (auparavant))		Deux jours après (plus tard)
X jours [semaines, mois, années] avant (auparavant, plus tôt)	En ces temps là En ces temps reculés En ces temps de Disette et de pénurie... Noter la valeur anaphorique du démonstratif qui reprend un élément du contexte antérieur ; les noms centres des groupes nominaux indiquent nécessairement une unité de temps.	X jours [semaines, mois, Années après (plus tard)
Depuis X jours (semaines mois, ans...) + passé		Dans X jours (semaines, Mois, ans ...) + futur
Il y avait (il y a eu) X jours (semaines, mois, ans...)		Il y aura X jours (semaines, Mois, ans...)

Tableau 3. D'autres indications temporelles situent l'événement par rapport à un élément du contexte. [Repère différent du moment de l'énonciation.]

3.4.1.1.3. Arrière-plan / premier plan.

Même si aujourd'hui des modifications sont apportées à cette notion, face aux nouvelles analyses des emplois des temps verbaux qui permettent de comprendre que certains temps fonctionnent beaucoup plus aspectuellement que temporellement, il n'en demeure pas moins vrai que cette notion a toujours sa valeur. On comprend, par exemple, aujourd'hui que l'IMP ne peut pas être réservé seulement à l'arrière plan comme semblait le concevoir Weinrich. Nous avons vu qu'il peut aussi signifier un événement important ; de même, un temps comme le PC peut aussi servir de toile de fond en tant que présent dans le premier plan avec le PS.

L'importance des temps se révèle dans les types de production écrite ou orale (surtout créative) que les enseignants demandent aux apprenants de faire. L'opposition des temps par rapport au discours et au récit doit être observée quand par exemple, les apprenants sont face à une description, une narration ou une argumentation. Alors que les temps du discours sont notamment le PC et l'IMP, ceux du récit sont surtout le passé simple et l'IMP.

La notion d'arrière plan et de premier plan qu'on impute à H. Weinrich (Le temps, Seuil, 1973) démontre le rôle capital des temps grammaticaux quand il faut à la fois gérer dans une narration des descriptions, la présentation des décors, les commentaires etc. (arrière plan) et l'énonciation des actions successives (premier plan.)

Pour un objectif pédagogique, on doit faire comprendre à l'apprenant, par exemple, que les verbes à un temps perfectif comme le passé composé s'associent au premier plan, alors que l'imparfait, avec son aspect non-accompli, attaché à l'arrière plan sert essentiellement à la description par rapport à la progression narrative. Cette notion joue un rôle important dans l'organisation textuelle en montrant qu'au-delà de la stricte opposition perfectif / imperfectif, soit accompli / non-accompli, les formes perfectives et imperfectives s'associent et se complètent dans des unités transphrastiques.

3.4.1.1.4. La cohérence textuelle.

Il est facile de constater, en langue française, la présence d'au moins une forme verbale utilisée à un temps donné dans la majorité des phrases qui constituent un texte. Cela prouve que les temps ont une fonction majeure dans les relations entre les phrases qui assurent la cohérence d'un texte. En effet, les temps dans un texte semblent se répéter et à changer continuellement donnant ainsi au texte une certaine homogénéité. Pour D. Maingueneau (91, op.cit., p. 88) « un texte qui ne comporterait pas une proportion suffisante de répétitions de ces « temps », non seulement serait difficilement compréhensible mais *encore risquerait d'être incohérent.* » En fait, le changement peut concerner le passage du discours au récit et vice versa.

Ce que le lecteur pourra facilement repérer en même temps que le changement de l'axe temporel passant par exemple d'un temps du présent à un temps du futur comme au niveau des temps du discours. Même à l'intérieur d'un même axe temporel le temps peut changer. C'est le cas du passage du passé simple à l'imparfait dans une narration. Dans tous les cas on ne peut pas prévoir tous les changements possibles de temps dans un texte. Mais l'on ne peut, en aucun cas, l'oublier ou en faire l'économie au risque de chambouler tout l'édifice textuel.

Enfin, nous ne pensons pas qu'il y ait dans l'enseignement / apprentissage de la langue française, un domaine où l'acquisition des connaissances, des éléments linguistiques surtout, pourrait se faire sans que le temps et l'aspect n'aient leur place centrale. Peut-on, par exemple au niveau du lexique faire acquérir aux apprenants des mots sans les intégrer dans des phrases ou dans des textes qui sont, comme nous venons de le voir, eux-mêmes gouvernés par les temps verbaux ? La pratique méthodologique du passé, dans le domaine de l'apprentissage des langues, nous a prouvé que non. En effet les élèves apprenaient par le par-cœur pour ensuite oublier, et vite, parce que les connaissances n'étaient pas intégrées. Comme on le voit donc, cet ensemble des tiroirs grammaticaux est véritablement aux commandes dans l'usage de la langue quelle qu'elle soit.

3.5. LA QUESTION DE LA NORME DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE

Toute cette description linguistique que nous venons de faire est basée sur le français normé qu'on appelle français standard. Cette forme de la langue est parlée par les Français de la métropole. Ce français standard est la langue maternelle de ces natifs. C'est elle qu'utilisent les médias, l'administration ; c'est cette langue que l'on rencontre à l'école et dans la société en général. Comment se définit la norme ?

3.5.1. Qu'est-ce que le français standard ?

C'est le français imposé depuis des siècles, précisément dans la deuxième moitié du XVIII^e siècle, par voie de codification dont Claude Favre de Vaugelas en est le grand architecte. C'est ce que nous enseigne l'histoire de la langue française. C'est de ce dernier qu'émane la terminologie de « Bon usage ». On peut comprendre que ce « bon usage » dont parlait Vaugelas n'est autre que la langue française parlée par la Cour royale, la bourgeoisie qui lui était associée et les auteurs proches de cette aristocratie. Ce qui tient à dire que la norme est un fait plus sociale que linguistique, car c'est la langue parlée par une couche sociale privilégiée qui est imposée à tout un peuple. Et donc, toute pratique langagière s'écartant de cette norme constitue un écart inacceptable. L'académie française depuis Vaugelas est le vrai gardien du temple pour décréter ce qui est français ou acceptable en français.

En fait, la norme est le résultat de la représentation que chaque communauté linguistique se fait de sa langue. Le français reste l'une des langues normatives (nous avons même envie de dire la plus normative) dans le monde. Les Français se font une image grandiose de leur langue, ils y sont fort attachés, à telle enseigne que, un instrument qui devait se plier à l'usage est plutôt considéré comme une institution immuable, intouchable. Donc, de par l'application de la norme, on exclut le phénomène de variation qui est pourtant une des marques inhérentes à toute langue. N'est-ce pas là d'ailleurs l'origine du langage ? C'est-à-dire l'usage de la langue qui peut être propre à un groupe linguistique ou une personne. Donc,

qu'on le veuille ou non, l'usage d'une langue est pluriel. En d'autres termes, il n'existe pas une seule bonne manière de parler une langue. Ainsi l'usage s'oppose à la norme.

3.5.2. Qu'est-ce que la norme ?

Pour Gadet (2007 : 28), la norme est un « système de valeurs historiquement situé » qui « impose [rait] aux locuteurs une contrainte collective à laquelle ils adhèrent fortement ».

Et cette contrainte est d'employer une langue à la place d'une autre qu'ils auraient peut-être préférée.

D'un point de vue grammatical, Arrivé et.al (op.cit., p.424), voient la norme, comme nous venons de le signaler, un fait social plutôt qu'une réalité linguistique ; pour eux, c'est : « *un phénomène social qui s'appuie sur un jugement d'inégalité entre productions linguistiques, une façon d'isoler l'usage correct de ce qui est jugé relâché, incorrect, fautif ou vulgaire.* »

En fait, pour nous, la norme est faite de prescriptions qui définissent laquelle des variétés de langue existant dans une communauté linguistique doit être acceptée comme forme centrale à laquelle doit se conformer tout usager de cette communauté. Et comme c'est toujours le cas, c'est la langue parlée par la couche sociale la plus puissante, celle qui détient le pouvoir, donc dominante, qui devient la norme.

D'autre part, un des sociolinguistes à la suite de Hymes et de Mackey, qui s'intéresse beaucoup à la question de la norme, Manessy, G (1997 : 223) considère la norme comme étant « le bon usage » : « *un mode d'expression utilisé par une fraction prestigieuse de la communauté linguistique et pris pour modèle de comportement langagier par la majorité des membres de celle-ci.* » La norme appartient à une élite et s'impose à la plus grande partie de la communauté. Par transposition, on pourra dire que la norme, c'est la loi de la minorité sur la majorité. C'est le produit d'une dictature linguistique depuis ses origines.

Pourtant, la réalité aussi s'impose : la norme n'est pas aussi figée ou respectée qu'on pourrait le penser. Pour le cas du français qui nous intéresse ici, même en France métropolitaine, la langue connaît dans son usage de tous les jours, dans les rapports sociaux, des variations d'emplois : le langage des jeunes, par exemple, vient aujourd'hui s'ajouter à l'argot. Que dire du langage des SMS qui à sa propre écriture pour le besoin du temps et de l'espace. D'autre part, n'entend-on pas aujourd'hui en France, parler des communautés linguistiques réclamant d'employer leur langue d'origine comme le breton, le basque pour ne citer que ces deux. La langue en tant que phénomène social, non homogène, doit (ou ne peut que) s'adapter à diverses situations, aux besoins diverses de communication.

A tous les points, l'usage s'oppose à la norme, et selon Dubois (op.cit., p.172), l'usage se présente comme « *l'ensemble des règles de grammaire plus ou moins stabilisées et utilisées par le plus grand nombre de locuteurs* » dans une communauté linguistique à un moment donné. C'est donc un système plus tolérant contrairement à la norme qui est, elle, très contraignante. Pourtant, ce que la norme peut considérer comme « mauvaise » production pourrait être acceptable quant à ce qui concerne l'usage.

Tout ce parcours que nous venons de faire pour définir la norme, c'était pour poser une problématique : comment juger à partir de la grammaire normative, les productions des apprenants étrangers de français ? Dans un sens plus vaste, cette question engendre la suivante : quel français enseigner ?

Cette question est le titre exact de la publication des articles d'un colloque sur le même thème, publication sous la direction de Olivier Bertrand et Isabelle Schaffner (2010) et où on pose « la question de la norme dans l'enseignement / apprentissage » ; les problèmes relatifs à la variation, aux diversités y sont traités. Nous avons lu un bon nombre de ces articles et nous en avons retenu une diversité de points de vue sur la question de la norme. Mais dans l'ensemble, une grande majorité d'auteurs se penchent du côté de la variation, c'est-à-dire qu'ils pensent qu'on ne pas continuer à imposer la même norme à toutes les situations variées d'apprentissage de la langue. Malheureusement, ces universitaires ne sont les décideurs.

3.5.3. Quelle norme en situation de FLE ?

Toujours le français standard ou la prise en compte des variations géographiques ? L'attitude générale sur la question semble être orientée vers le normatif. Donc, c'est le français standard qui continue d'être enseigné, même hors de France. Ce qui veut dire qu'on ignore toutes les autres variétés du français. Partout, il semble que les enseignants ont et exhibent souvent, et de manière impulsive, des attitudes normatives comme l'attestent leurs jugements ou évaluations, leur discours pédagogique : « on ne dit .../ on dit... ». Les linguistes ne le sont pas moins comme le dit Siouffi (2010 : 29), et qui parle le terme « d'effet normatif » du discours linguistique : « Quelle est donc de ce point de vue, la particularité du discours linguistique ? *La première chose à remarquer est qu'il peut énoncer des prescriptions, mais aussi des normes (jusqu'à l'assumer explicitement)* »

Pour nous, le français à enseigner est « la totalité de la langue », c'est-à-dire en plus du standard, les variétés de français, aussi appelées des niveaux de langues qui fonctionnent parfaitement dans la société française de même qu'en francophonies. Apprendre une langue consiste à apprendre à l'utiliser. Continuer à enseigner le français standard seul, c'est exclure l'apprenant étranger, où qu'il soit, des ressources langagières qui le limiteraient s'il se retrouve dans certaines situations de communication. Comme le dit Eloy (2003 : 7) :
« un locuteur allogène qui réussit à pratiquer le standard, et rien que le standard réussit donc l'essentiel, mais il reste un locuteur du seul standard... ».

Or en réalité, dans la vie de tous les jours, un étranger qui vient France rencontre des situations de communication variées avec les Français natifs, loin de l'emploi de la forme standard de la langue. S'il se trouve que l'apprenant n'arrive pas à décoder, à comprendre ce qu'on lui dit, c'est sa compétence de communication qui est inadéquate. Et comme le précise toujours ce dernier auteur, « sa maîtrise du standard ne lui sera pas comptée comme suffisante mais comme incomplète. Son intégration linguistique restera sommaire ».

L'apprentissage du français ne peut pas uniquement se centrer sur l'écrit. D'ailleurs comment mettre en écrit ce que l'on ne conçoit pas bien ? On voit qu'avec la norme, on ne développe souvent que la compétence linguistique au détriment de la compétence communicative qu'on ne peut acquérir qu'à travers la socialisation, c'est-à-dire en s'exposant à différentes situations langagières.

Même s'il est à l'étranger, on ne devrait pas continuer à évaluer la production écrite (comme c'est le cas dans cette recherche) de l'apprenant de la langue française à partir de la langue normative ; vu la situation géographique d'un tel apprenant, les influences de son milieu social, l'environnement contextuel scolaire où il fait son apprentissage de cette langue.

En effet, si c'était sincèrement qu'on acceptait ce que l'on nomme de façon laconique, les « particularismes du français en Afrique », nous croyons que le temps est venu pour que l'on en tienne compte dans l'enseignement / apprentissage du français dans ce continent. Sans exagérer, vu tous les impacts que les langues africaines ont sur la langue française avec qui elles coexistent, surtout dans les pays francophones, il ne serait pas aujourd'hui aberrant de parler du FLA : Français Langue Africaine.

Enfin, on ne peut pas nier la valeur et l'importance de la norme, il en faut pour organiser, codifier une langue, c'est-à-dire lui donner une base de référence. Il faut reconnaître que l'uniformité qu'apporte la langue standard est un atout, un instrument d'unité. Chaque locuteur ne peut pas avoir sa propre langue, il faut un fond commun où chacun viendra puiser les ressources pour construire son langage. Et ce fond doit être structuré. Mais, cela ne doit pas faire oublier qu'il existe des variantes de ce standard qui ne sont pas moins importantes. Ce point de vue que nous venons d'exprimer sur la nécessité de l'existence d'une norme avait longtemps été la position du linguiste Martinet que rapporte Berrendour (1982 : 111) :

Tout indique que la langue de chacun se "corromprait" vite, c'est-à-dire deviendrait incompréhensible pour autrui, si ne s'exerçait la pression sociale par un rappel incessant aux convenances linguistiques, et si n'existait cette réglementation permanente qu'impose la compréhension mutuelle.

Mais, nous répétons que l'exercice de la norme ne doit pas volontairement constituer le déni d'une autre réalité linguistique, l'existence des variétés d'une langue qui répondent de façon adéquate à des besoins de communication. Pour clore, cette question de la norme, écoutons d'abord Chiss, J.-L. (2010 : 15) dans ses réflexions sur la diversité des « français » :

De ce point de vue, les constats empiriques et les recherches en géolinguistique et sociolinguistique fournissent, de plus en plus en plus, matière à la politique et à la didactique des langues pour reprendre ce questionnement sur « le français à enseigner », récurrent en français langue maternelle mais encore faiblement conceptualisé, longtemps ignoré dans les situations de français langue étrangère, mais de plus en plus pressant dans les contextes de français « langue seconde » qui recouvrent une grande partie de la francophonie réelle et une part non négligeable de la Francophonie *institutionnelle* ...

Mais, heureusement il ne tarde pas à revenir sur une partie de ses propos pour reconnaître que cette problématique de la norme s'étend à l'ensemble de la francophonie. Il cite la prise de position conclusive d'un ouvrage par (Maurais et al, 2008, p. 266) qui prône :

l'acceptation de l'évolution de la norme en francophonie, moins centrée sur un hypothétique français de France et intégrant les contributions des différentes parties de la francophonie, qui, loin de compliquer la communication entre francophones, pourrait élargir les capacités du français à constituer un pont entre de nombreuses langues. (Chiss, op.cit. p.16)

3.5.4. Quelle grammaire enseigner en situation de FLE ?

Repartir à cette question revient à parler du « tout » avant « la partie ». En effet, en traitant de la norme nous traitons implicitement de la grammaire puisque de la norme est née par exemple la grammaire normative. Mais nous isolons cette question du « tout » parce qu'elle se rapporte de façon particulière à notre travail. En effet, l'étude des temps verbaux concerne d'abord le domaine de la grammaire avant celui de la linguistique.

Partant des notions d'acquisition et d'apprentissage qui sont respectivement qualifiées d'implicite et explicite (Besse & Porquier 1991), Alawode (2005 : 52) rapporte que c'est à ces notions que s'associent celles de grammaire implicite et de grammaire explicite. En d'autres termes, ces deux types de grammaire se définissent par rapport aux modes d'appropriation de la langue. En d'autres termes, la grammaire implicite liée au contexte d'acquisition permet donc de s'approprier les éléments linguistiques la langue de façon naturelle dans le milieu social. Tandis que la grammaire explicite, liée au contexte d'apprentissage, est la manière formelle, consciente et explicite de s'approprier les éléments de la langue.

Nous pouvons clairement dégager de ces définitions que dans notre contexte, c'est la grammaire explicite, consciente, apprise dans un milieu institutionnelle qui est l'école, qui prévaut. Cette situation est différente de celle d'un étranger apprenant le français en France. Mais, à un autre niveau, la situation que connaît cet étranger a aussi sa complexité : par exemple, l'enfant étranger qui va à l'école en France mais qui, revenu en famille, parle la langue maternelle de ses parents étrangers.

La question de savoir quelle grammaire enseigner en FLE n'est pas anodine. Si nous sommes d'accord que l'appropriation du français standard ne suffit pas pour avoir la compétence de communication, nous rejetons ainsi que la grammaire normative, basée sur des prescriptions. Nous partons de Alawode (op.cit., pp.71-79) pour essayer de faire un résumé des méthodes d'enseignement et les grammaires qui leur étaient associées.

Différents types de grammaires existent qui correspondent aux différentes périodes de l'avènement des méthodologies d'apprentissage des langues comme la première, la grammaire-traduction. La seconde, c'est la méthode directe qui est une réaction à la première. L'enseignement en cette période s'appuyait principalement sur les jeux de rôle et la dramatisation, avec la grande ambition d'enseigner la langue étrangère sans faire intervenir systématiquement la langue maternelle de l'apprenant. La méthode audio-orale qui a suivi, prétendait faire acquérir la langue par des automatismes. La répétition était au centre de cette méthode ; et alors il fallait faire apprendre par cœur des connaissances par les apprenants. La

grammaire enseignée se basait sur des exercices structuraux qui devaient permettre de s'approprier la structure de la langue étrangère. La méthode audio-visuelle qui suivit s'opposait à l'enseignement explicite de la grammaire et les exercices structuraux. C'est par le biais des enregistrements sonores de dialogues et des images fixes que sont présentées diverses situations. C'était la période de la grammaire du français fondamental. Ces différentes méthodes se succédaient, chacune avec ses tares. Même la méthode audiovisuelle qui était pourtant innovante au départ n'a pas tardé à lasser de par son approche.

Arrive enfin l'approche communicative, née de l'apport d'autres disciplines, comme notamment la linguistique, la sociolinguistique, la sociologie et l'ethnographie de la communication, à l'enseignement/apprentissage des langues. Cette approche s'intéresse au développement de la compétence communicative, contrairement aux méthodologies qui l'ont précédée et qui mettait l'accent sur la compétence linguistique. La nouvelle approche fait le lien entre le langage et les réalités sociales.

Chaque méthode qui arrivait avait donc avec sa forme de grammaire ; si parfois la grammaire était parfois publiquement rejetée, il y avait toujours des pratiques grammaticales même si elles n'étaient pas clairement nommées. Mais il faut reconnaître que l'avantage qu'a l'approche communicative est d'insister sur la compétence de communication. D'après Dabène et.al (1990), deux orientations permettent de définir la maîtrise d'une langue ; la première est interne à la langue, c'est : « La connaissance de [la langue] dans toutes ses composantes phonologiques, syntaxiques mais aussi culturelles. *La finalité de l'enseignement* sera, dans ce cas, la pure et simple transmission de connaissances. » La seconde est externe et se définit comme :

centrée sur l'utilisation qu'en fait le locuteur et, dans cet esprit, on insiste sur les capacités d'autonomie, et de maîtrise de sa propre production. Dans cette perspective, il s'agira, pour l'élève, de passer de la reproduction à la production autonome, et acquérir la maîtrise de sa propre activité langagière (...)

3.5.4.1. Les grammaires linguistiques

Par ailleurs, Siouffi (op.cit., p. 38), de son côté, identifie trois types principaux types de grammaires, et il essaye, à l'aide d'un tableau, de dégager le rapport de celles-ci aux prescriptions et aux normes. Nous reproduisons ci-dessous ce tableau.

	Grammaires d' « usage »	Grammaires « de raison »	Grammaires « linguistiques »
Prescriptions	Explicitation totale ?	Explicitation moindre	Explicitation très variable <implication>
Normes	Explicitation importante	Explicitation importante, mais différente	Explicitation très variable

Tableau 4

Partant de son observation sur le fait que le discours linguistique peut énoncer des prescriptions aussi bien que des normes, l'auteur essaye de voir le degré d'explicitation de ces normes dans des trois types de grammaire qui sont représentés chacun par des œuvres données.

Par exemple, il dit que les grammaires dites « d'usage » comprenant les « Remarques » de Vaugelas aux diverses éditions de Grevisse sont marquées par une explicitation importante de prescriptions, ainsi que par une explicitation des « normes ». Par contre l'explicitation des prescriptions est moindre dans les grammaires « de raison » (Grammaire de Port-Royal) que dans les premières, alors que leur explicitation des normes est certes plus importante, mais différente, car elle se concentre davantage sur des aspects systémiques, et moins sur les normes sociales. Mais finalement, Siouffi dit que les grammaires dites « linguistes » comme par exemple celles de Riegel, Pellat et Rioul (1994), lui paraissent caractérisées par une « déstandardisation » manifeste du rapport aux prescriptions comme aux normes. Il dit que le degré d'explicitation est alors très variable, et qu'il apparaît un phénomène d'implication ; phénomène qui est appliqué aux prescriptions, qui à leur tour font l'objet d'un présupposé de connaissance, sans

qu'un rappel soit estimé nécessaire. Et il conclut : « Pour reprendre Riegel, Pellat et Rioul, on n'y trouvera par exemple pas d'indications détaillées sur les constructions des verbes, le pluriel des noms composés, etc. »

Nous voyons dans ces détails donnés par Siouffi, que les grammaires linguistiques ne sont pas prescriptives et qu'elles se rapprochent des objectifs d'une grammaire orientée vers le développement de la compétence communicative, et pouvant créer chez l'apprenant cet esprit de créativité caractérisant un bon apprentissage.

En réponse à notre dernière interrogation, nous pouvant dire que la grammaire à enseigner doit être celle-là qui permet d'amener l'apprenant à acquérir la compétence de communication dont il a vraiment besoin. Car, apprendre une langue, c'est d'abord la parler. Pourtant, nous ne nous prêtons pas à la position de ceux qui parlent de l'acquisition de la compétence de communication comme si cette communication n'avait pas besoin du terreau que constitue la compétence linguistique. Comment peut-on être en mesure de parler correctement une langue sans d'abord posséder ses éléments constitutifs. Pour nous donc, l'appropriation des deux compétences doit se faire ensemble. Nous croyons aussi que la meilleure grammaire à enseigner est celle-là qui pourra guider et amener l'apprenant à l'autonomie, où il arrivera lui-même à découvrir les règles grammaticales. L'enseignement de la grammaire doit quitter ou abandonner la tendance onomasiologique traditionnelle, mais qui persiste encore, pour adopter une approche sémasiologique, c'est-dire partir des emplois par arriver à la règle.

3.5.4.2. La grammaire par l'approche communicative

Nous allons rapidement rappeler ce que cette méthode d'approche communicative a apporté à l'enseignement de la grammaire, et qui a été une grande innovation qui nous fait l'apprécier.

Telle que conçue, la grammaire de l'approche communicative vise à fournir à l'apprenant les outils linguistiques et sociolinguistiques lui permettant de maîtriser la langue pour la communication pratique. Le mérite de l'approche communicative en tant que méthode, c'est d'avoir permis l'enseignement de la

grammaire en contexte. Chaque point de langue ciblé doit être étudié en partant d'énoncés ou de textes qui présentent une énonciation, une visée communicative, donc des choix lexicaux et syntaxiques. En fait c'est une grammaire inductive c'est-à-dire ce que nous avons appelé plus haut, la grammaire implicite. Il faut à chaque fois, suivant cette grammaire, que l'apprenant conceptualise afin d'arriver à formuler sa règle. Cette pédagogie de la découverte a ainsi permis de replacer l'apprenant au centre du processus enseignement / apprentissage et comme partenaire du cours, contrairement au passé.

Mais il n'en demeure pas moins vrai que cette approche a bien ses failles. Tout d'abord, il faut accepter que l'objectif visé par la grammaire étant la communicabilité de l'apprenant, ce dernier produit en réalité des discours acceptables mais émaillés d'erreurs orthographiques, syntaxiques et autres. En second lieu, puisque c'est par les « actes de paroles » (se présenter, s'informer, raconter etc.) que se fait l'entrée, les points de grammaire ne sont pas pris en compte. En somme, cette pédagogie ne prend pas en compte les notions de besoins, de capacité de l'apprenant. C'est-à-dire on se soucie peu de ce que pouvait faire ce dernier, sa vraie compétence. Aujourd'hui, on mise beaucoup sur ce côté-là et on commence à parler de l'approche par les compétences.

Kais (2010) rapporte les propos du CECR (Cadre Européen Commun de Référence Linguistique :

L'enseignement/apprentissage des langues doit consacrer les compétences de compréhension et de production, avec en arrière-plan les compétences linguistiques et socioculturelles.

En effet nous l'avons dit auparavant, insister uniquement sur la compétence communicative ne peut que mener l'approche communicative à la situation où elle se retrouve aujourd'hui. Le fait de penser que la compétence linguistique n'importe pas ne peut qu'amener à des faux pas dans l'enseignement ou apprentissage d'une langue. Nous pensons qu'il faut marier toutes les compétences et au même pied d'égalité.

Par contre, l'approche actionnelle commence à prendre le dessus en misant sur les tâches qui impliquent plus les apprenants ; même si on ne sait en jusqu'où elle ira, cette nouvelle approche commence à faire son chemin. Et comme d'habitude, tout le monde en parle, c'est déjà le nouveau joujou dans l'espace FLE.

De toutes les façons, nous ne croyons qu'en l'éclectisme en matière de méthode, car aucune méthode ne pourra être parfaite. Enfin, nous citons encore une fois le dernier auteur dont les paroles sont en conformité avec ce que nous suggérons pour l'enseignement de la grammaire :

La tendance actuelle en est orientée vers la grammaire du texte qui tient compte de l'énonciation, de la cohérence textuelle et des différents réseaux linguistiques englobant l'aspect lexical, l'aspect grammatical et orthographique du système. Les tenants de l'analyse du discours proposent même un enseignement de la grammaire dans un cadre plus large de la linguistique de texte qui dépasse la notion classique de grammaire et de morphologie syntaxique.

3.5.5. Un français africain ? Une norme grammaticale africaine ?

Pourrait-on à l'heure actuelle avoir un français africain? Plusieurs questions se posent. D'abord, nous n'avons aucune des variétés de français qui constitue déjà un système homogène identifiable pouvant servir de moyen de communication sociale ou normée. En plus, le choix d'une variété spécifique se basera sur quels critères ? On voit se profiler la question de l'acceptabilité à l'échelle du continent africain, et le problème d'adéquation d'une éventuelle variété choisie en tant que moyen de communication internationale.

Nous ne faisons que des constats sans avoir une vue globale très poussée sur la question et sur où en est la recherche dans ce domaine. Mais ce qui est indéniable, c'est que ce français particulier au continent noir continue de se développer. Combien de temps encore pour arriver à une systématisation ?

D'un autre côté, on ne doit pas oublier le sentiment nationaliste ou panafricaniste qui va certes animer certains Africains qui ne se voileront pas la face

pour poser la plus directe des questions : qu'avons-nous fait de nos propres langues, avant de chercher à codifier une langue étrangère ?

Enfin pour une norme grammaticale en Afrique, nous citerons pour conclure cette partie sur la norme Kwofie (2004 : 143) qui répond à cette dernière interrogation :

Nous avons vu combien répandus sont les écarts grammaticaux dans le *français des locuteurs d'Afrique noire francophone*. Nous ne saurions cependant parler de « norme réelle » à ce niveau ni pour le Sénégal par exemple ou tout autre pays d'Afrique noire francophone. Il faudra d'abord déterminer « l'ensemble des écarts grammaticaux » communs aux usagers et sur le plan local/national et sur le plan supra local/continental.

En tout cas, évaluer des apprenants étrangers à partir d'une norme éloignée de leur contexte d'apprentissage pose problème. Nous pensons qu'aujourd'hui, dans la situation complexe de « contact de langues » que nous vivons, on devra plus continuer à prendre uniquement en compte la seule norme franco-française pour mesurer les 'écarts' dans les productions langagières des apprenants étrangers à l'égard des temps verbaux.

Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous venons de faire une analyse linguistique des temps verbaux français du passé qui nous concernent dans cette recherche : l'IMP, le PC (PS). Il ressort de cette analyse que ces temps que nous avons considérés comme temps du passé (PC & IMP), en dehors de leurs emplois temporels standard, possèdent, grâce à leur instructions aspectuelles [+ tension] et [- incidence] pour l'IMP, [+ extension] et [+ / - incidence] pour le PC, d'autres emplois stylistiques ou modaux qu'il importe de faire comprendre aux apprenants. En effet, ces seconds emplois sont si nombreux pour l'un ou l'un d'entre les deux que beaucoup de chercheurs (linguistes et grammairiens) n'hésitent plus à les considérer comme des formes verbales pouvant fonctionner dans n'importe quelle époque.

Nous avons, d'autre part, pu voir que les circonstants, les adverbes et les éléments de la deixis accompagnant les temps sont déterminants dans la compréhension de l'emploi de nos temps du passé à l'étude. D'où le besoin impérieux d'amener les apprenants à comprendre le sens de leur propre usage pour ensuite les associer aux temps.

A la lumière de ce qu'apportent l'analyse des aspect et temps de la langue maternelle yoruba et celle de la langue étrangère, le français, l'enseignant pourra faire une synthèse pour voir comment orienter son enseignement pour bien faire comprendre le fonctionnement de ces temps aux apprenants yoruba phones de français. Cette synthèse consistera à identifier ce qui, dans le système verbal yoruba, va aider à mieux comprendre comment fonctionne le système aspectuel et temporel du français.

CHAPITRE IV

LE TEMPS ET L'ASPECT EN YORUBA

La description linguistique des langues africaines en général semble souffrir d'un problème crucial : l'analogie forcée ou l'imposition - sur ces langues d'Afrique- des nomenclatures propres aux langues indo-européennes. Ceci, à notre avis, serait surtout dû au fait que ce sont les personnes étrangères, pour ainsi dire, aux cultures africaines qui ont d'abord entrepris la tâche d'analyser ou de décrire des langues souvent fort éloignées des leurs, même si l'on sait depuis qu'il existe des universaux rapprochant toutes les langues (Green berg 1966)⁶³.

Mais la question est de savoir s'il pouvait en être autrement, à partir du moment où c'est d'abord la linguistique occidentale qui s'est développée avant la description de celle des pays à tradition notamment orale. N'est-ce pas que l'on est contraint d'utiliser les connaissances existantes pour arriver à d'autres découvertes ? Oui, mais à partir de là, beaucoup de pistes s'embrouillent et laissent des idées reçues qui peuvent parfois entraver, pour peu que l'on manque de retenue, la description de nouveaux systèmes. C'est par exemple contre ce type de généralisation des propriétés de la structure d'une langue à une autre, qu'une linguiste nigériane de renom, parlant précisément du cas de la catégorie des temps, disait :

Le concept de temps mène souvent à la confusion quant à son analyse grammaticale dans les langues [sous-entendu africaines], et très souvent également cette situation pousse à vouloir identifier le temps dans des langues où, de façon systématique, on ne peut pas du tout *affirmer qu'elles existent ou y sont marqués.* ”⁶⁴ (Notre traduction)

⁶³ Greenberg, J.H. (1966) : Language Universals. Berlin : Mouton Walter de Gruyter.

⁶⁴ Ofuani (1981: 309), “Future time in Nigerian Pidgin”, in Papers in Linguistics 14, pp. 309 – 325: « The concept of time and tense are often confused in the grammatical analyses of languages, and this too often leads to the discovery of tense in languages in which they are not systematically marked or present at all... »

Ce qui, d'autre part, conduit aussi à des méprises à notre avis et suivant nos observations, c'est que les premiers écrits sur des faits linguistiques des langues africaines ont été l'œuvre de gens (africains eux-mêmes) qui, même s'ils peuvent décrire leurs langues maternelles, n'étaient pas nécessairement des linguistes, spécialistes de la linguistique descriptive. Pouvait-il en être autrement ? Nous ne croyons pas non plus.

Toutes ces remarques poussent à dire que certaines idées avancées quant à la description de certaines langues africaines pourraient contenir des incohérences. Pour preuve, dans le cas du yoruba, l'auteur d'un livre dont le titre se traduit comme 'Cours du yoruba moderne', tellement convaincu de la similarité entre les grammaires des deux langues va jusqu'à encourager l'élève yoruba à d'abord bien maîtriser la grammaire anglaise pour ensuite utiliser les connaissances de celle-ci dans la compréhension de la grammaire yoruba. (Odujinrin 1976 :17, Modern Lessons Yorùbá Part Two). Alors que les deux langues sont catégoriquement différentes à divers niveaux linguistiques. En ce qui concerne la morphologie par exemple, la formation des mots en langue yoruba obéit à des règles qui ne sont pas comparables à celles du français ni de l'anglais.

4.1. GENERALITES LINGUISTIQUES SUR LE YORUBA

Langue tonale appartenant à la famille des langues nigéro-congolaises, le yoruba se trouve, selon différentes écoles linguistiques, dans la classe des langues kwa ou dans celle des langues bénoué-congolaises⁶⁵.

Notre étude se rapporte au yoruba central ou standard, celui-là qui est utilisé dans la scolarisation, c'est-à-dire enseigné et appris à l'école. Evidemment c'est lui qu'utilise la presse écrite, la radio et la télévision. Il importe de signaler ceci car la langue yoruba a des variantes importantes comme : l'oyo, ijèbu, ègba, ijèsha, ondo, ekiti, okun etc. Même s'il n'est pas limité à une région donnée comme ces variantes, le yoruba central a assez d'affinités avec le parler d'Oyo. Alors que historiquement, IFE est la première ville des Yoruba, c'est-à-dire le lieu d'origine de leur ancêtre, la ville d'Oyo est traditionnellement considérée comme le

⁶⁵ <http://fr.wikipedia.org/wiki/Yoruba>

centre culturel et politique du peuple yoruba. En effet c'est là que se trouvait l'un des royaumes les plus puissants de l'Afrique de l'Ouest, le Royaume d'Oyo, avec sa grande supériorité militaire. Pour revenir à la langue yoruba, ce qui est remarquable, c'est que le yoruba standard est facilement compréhensible pour les usagers des dialectes, y compris les personnes non scolarisées.

Avant de nous statuer sur le sujet de ce chapitre, nous jugeons important de faire une entrée rapide en présentant quelques informations sur l'orthographe, la phonétique ou la phonologie du yoruba. Ensuite nous parlerons brièvement de la morphologie de cette langue et surtout de la morphologie du verbe qui, lui, a un grand rapport avec ce qui importe ici : le temps et l'aspect. L'objectif d'un tel parcours serait d'aider ou de permettre au lecteur qui n'a pas une connaissance de cette langue, de nous suivre dans ce travail.

4.1.1. Sur la graphie et les sons en yoruba

En ce qui concerne l'orthographe ou plutôt la graphie, il faut préciser que l'alphabet du yoruba est calqué sur l'alphabet anglais ou latin. En d'autres termes, il est constitué de la plupart des graphies anglaises, avec parfois quelques modifications formelles et phonologiques. L'alphabet yoruba compte 30 lettres parmi lesquelles se trouvent les diacritiques (lettre voyelle ou consonne avec la marque du point (.) en-dessous). Nous verrons ces graphies bientôt, quand nous parlerons des sons de la langue yoruba.

Phonétiquement parlant, la langue yoruba dispose d'un système vocalique composé d'un total de 12 voyelles : 7 voyelles orales et 5 nasales qui sont phonétiquement réalisées et graphiquement représentées comme nous le montre d'abord le diagramme vocalique que qui se trouve à la page suivante.

... / ...

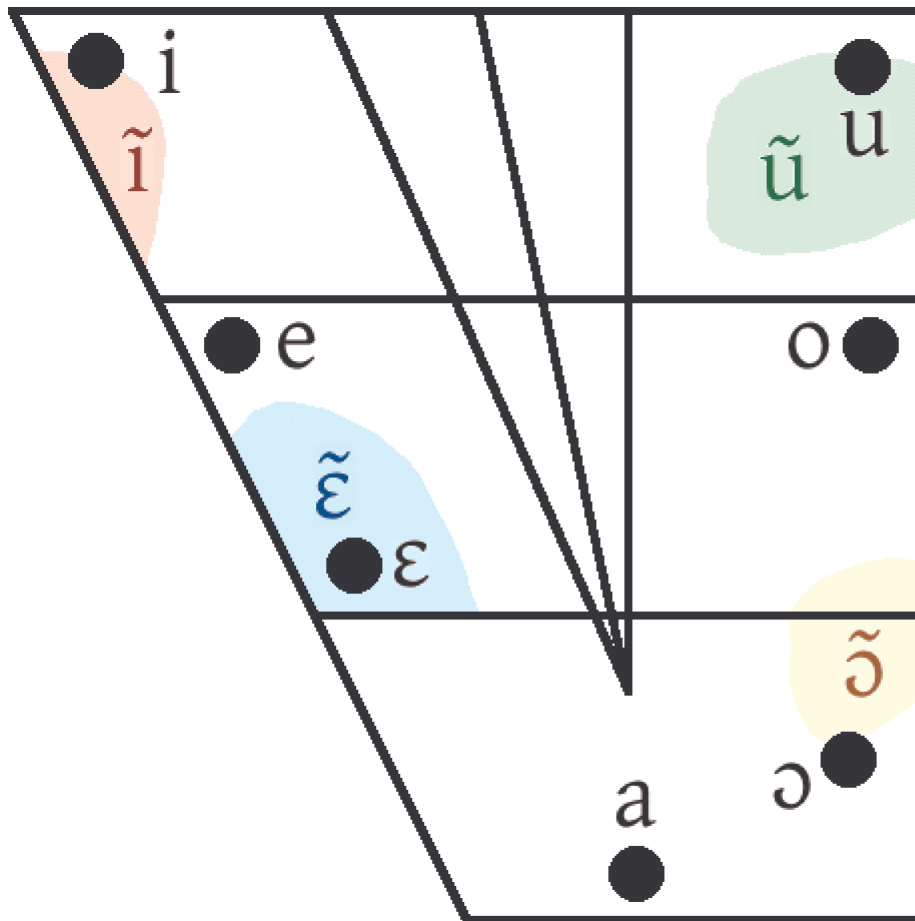


Figure 5: Diagramme vocalique du yoruba

Voyelles orales

[a]	a
[e]	e
[ɛ]	ẹ (absent sur le diagramme)
[i]	i
[o]	o
[ɔ]	ọ
[u]	u

Voyelles nasales

[ã]	an
[ẽ]	ẹn
[ĩ]	in
[õ]	on
[ũ]	un

On y voit des graphies étrangères à la langue anglaise comme ẹ, ọ, avec leurs correspondantes nasales respectives ẹn et on. Par ailleurs, la combinaison des voyelles ou diphtongue n'existe pas en yoruba ; même combinées, les sont séparément prononcées. En fait, l'alphabet yoruba est plus ou moins phonétique.

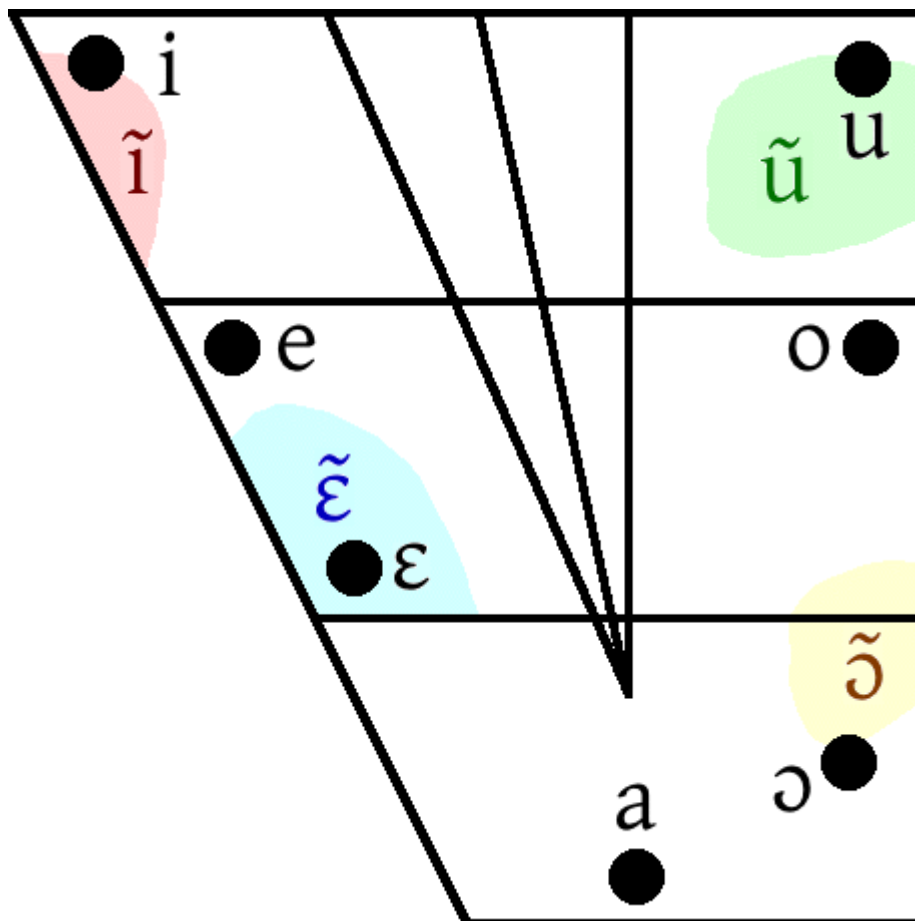


Figure 5: Diagramme vocalique du yoruba

Voyelles orales

[a]	a
[e]	e
[ɛ]	ẹ (absent sur le diagramme)
[i]	i
[o]	o
[ɔ]	ọ
[u]	u

Voyelles nasales

[ã]	an
[ẽ]	ẹn
[ĩ]	in
[õ]	ọn
[ũ]	un

On y voit des graphies étrangères à la langue anglaise comme ẹ, ọ, avec leurs correspondantes nasales respectives ẹn et ọn. Par ailleurs, la combinaison des voyelles ou diphtongue n'existe pas en yoruba ; même combinées, les sont séparément prononcées. En fait, l'alphabet yoruba est plus ou moins phonétique.

Quant aux consonnes, elles sont au nombre de 18, dont 16 orales et 2 nasales (m, n). Traditionnellement, il y avait trois parmi les consonnes de l'alphabet qui s'écrivaient en graphie double (2 signes), mais représentant chacun un seul son, soit une articulation unique. Ce sont : gb, kp et sh. Mais aujourd'hui, dans le yoruba standard⁶⁶, il n'y a plus qu'une seule de ces graphies qui reste gb ; les deux autres sont éliminées. La seconde, kp est remplacée par p ; autrement dit p est désormais la représentation graphique du son labio-vélaire sourd : [kp]. Le son français ou anglais [p] n'existe pas en yoruba. La troisième graphie-double sh, carrément emprunté à l'anglais est remplacé par la diacritique ş [ʃ]. Nous voulons aussi faire remarquer que les graphies anglaises ou françaises suivantes n'existent pas dans la langue yoruba : c, q, v, x, z. Voici maintenant les sons consonantiques et leurs représentations graphiques :

[b] b	[d] d	[f] f	[g] g	[h] h	[dʒ] j
[k] k	[l] l	[m] m	[n] n	[kp] p	[r] j
[s] s	[ʃ] ş	[t] t	[w] w	[j] y	

Voici comment s'écrivent et se prononcent quelques mots en yoruba moderne yoruba :

epo [ekpo] (= huile) ; **okọ** [ɔkɔ] (= voiture) ; **aşo** [aʃɔ] (tissu, pagne, habit) ;
igba [igba] (= 200) ; **abẹ** [abɛ] (rasoir) etc.

Là, nous avons essayé de ne donner que des exemples de mots qui ne portent que le ton non marqué, parce que ce qui nous intéresse ici c'est de montrer les graphies particulières au yoruba. Sinon la gestion des sons en yoruba n'est pas chose aisée

⁶⁶ Il y a, d'après wikipedia.org cité ci-dessus, un alphabet yoruba développé en république du Bénin.

pour un étranger. Nous donnerons donc d'autres exemples quand nous traiterons de ce phénomène.

Enfin, pour clore ce bref rappel phonétique et phonologique sur le yoruba, nous présentons le tableau consonantique décrivant la réalisation des sons consonnes de cette langue.

Mode d'articul.	Point d'artic	Bila - bial e	Labio - dental e	Labio Vélair e	Alvé o- laires	Pré- pala t.	Médi o palat.	Vél ai re	Lary n- geale
Occlusives	Sourde s			Kp	T			k	
	Sonore s	B		Gb	D			g	
	Nasales	M			N				
Mi-occlusives	Sonore					dz (J)			
Constrictives	Méd. Sourde s		f		S	ʃ			h
	Méd. à batt.				R				
	Latéral e				L				
Semi-occlusives	Arrondie			W					
	Non arrondi						J		

Tableau 5 : Consonnes yoruba à valeur phonématique (emprunté à ATOYEBI 1989 : 9)

4.1.2. Les tons en yoruba

Nous avons déjà signalé que le yoruba est une langue tonale ou à tons ; cela veut dire que le système phonologique s'apparente aux tons. Selon Dubois et al (2002 : 484), du point de vue phonétique, le ton employé et souvent considéré comme synonyme d'intonation, se définit comme une variation de hauteur qui affecte une syllabe d'un mot dans une langue donnée. Dans plusieurs langues, le ton porté par un mot est une caractéristique essentielle de détermination du sens de ce mot, d'après Crystal (2003 :465).

La langue yoruba connaît trois tons : haut, bas et moyen. Ils peuvent être placés aussi bien sur les lettres voyelles que sur les deux consonnes nasales (m, n), quand ils sont syllabiques. Comme l'observe bien Malherbe (2010 : 321), les deux premiers tons sont marqués respectivement par des signes ressemblant à un accent aigu et un accent grave ; le signe se place alors sur la lettre voyelle ou la nasale quand cela s'avère nécessaire. Voici comment sont, à la base, notés les trois tons :

- (i) ton bas : `
- (ii) ton moyen : -
- (ii) ton haut : '

Alors qu'il était au départ représenté par un tiret, le ton moyen ne porte plus sa marque dans le yoruba moderne. Mais quand cela devient nécessaire, pour une raison spécifique, par exemple pour marquer le sens, le tiret est utilisé sur la nasale syllabique, comme dans le mot yoruba 'tandi' - qui veut dire amorphe ou inutilement -, prononcé /tandi/ et non /tãdi/, car il ne s'agit pas ici de la voyelle nasale. Par ailleurs, il faut savoir que pour enseigner les tons, on les prend en général dans l'ordre bas, moyen, haut et on les associe respectivement aux trois notes musicales : do, ré, mi.

Il existe en yoruba des mots qui ne comportent que :

- **des syllabes à ton bas** : èjè [ɛʒɛ] (sang) ; ìkòkò (jarre), àbà (échelle) ; ògèdè [ɔgɛdɛ] (banane/plantain) ; dòdò (banane frite) etc.

- **des syllabes à ton moyen** : ẹyẹ [ɛjɛ] (oiseau) ; ọmọ (enfant) ; gegele (élevé) ;
omi (eau) ; epo [ekpo] (huile) ; ehoró (lapin) etc.

- **des syllabes à ton haut** : pátápátá (complètement) ; lágbájá (tel ou tel/personne anonyme) ; pélé (marque tribale verticale sur les joues) ; jẹ́jẹ́ (doucement) etc.

Mais évidemment, il y a aussi des mots yoruba contenant comme dans les mots mentionnés ci-dessous :

- **mélange de tons** : ìwé (livre) ; owó (argent) ; akeekèè (scorpion) ;
ogójì (quarante) ; tòlótòlò (dindon ou dinde) etc.

Les tons en yoruba ont des fonctions lexicales et grammaticales. Ce sont principalement des phonèmes qui permettent de distinguer sémantiquement des mots homographes, surtout les monosyllabiques et d'autres mots polysyllabiques comme :

- | | | |
|------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| 1. - bì (vomir) | bi (demander) ; | bí (accoucher/mettre au monde) ; |
| 2. - ò (attacher ; coaguler) | di (ne pas entendre) | dí (boucher ou bloquer) |
| 3. - ìkòkò (jarre) ; | ìkókó (bébé) ; | ìkókò (animal) |
| 4. - ìgbà (temps) ; | ìgbá (calebasse) ; | ìgbá (néré : fruit) ; |
| ìgba (deux cents) ; | ìgbà (corde pour monter l'arbre) | |

Dans l'exemple 4), nous voyons qu'il y a 5 mots différents de même forme, qui ne se distinguent que par le ton !

L'on peut déjà se rendre compte de combien les tons sont très importants en yoruba. Dans cette langue, sans une bonne maîtrise des tons on ne pourra pas être en mesure de bien lire et écrire, donc de produire de bons textes. En réalité, ce phénomène linguistique constitue un vrai casse-tête pour l'étranger apprenant le yoruba.

4.1.3. La morphologie du yoruba

La formation des mots en yoruba obéit à des règles qui ne sont pas comparables, ni à celles du français, ni de l'anglais. Tous les mots en yoruba se terminent par une voyelle, soit orale soit nasale comme dans les exemples suivants :

aṣọ [aṣɔ] (pagne/tissu) ;	ènìà (personne humaine) ;
aago (réveil/montre) ;	ogún (vingt) ;
ajá (chien/chienne)	asán (vanité) etc.

Puisqu'il n'existe pas de mots yoruba se terminant par une consonne, l'on applique alors aux mots empruntés acceptant des consonnes finales, en l'occurrence de l'anglais, cette même règle morphologique afin de les rendre acceptables, prononçables dans la langue :

Burɔda :	pour 'brother' (= frère) ;
bọọlù : [bɔɔlu]	pour 'ball' (= balle) ;
anti :	pour 'ant' (ou tante) ;
túrosà :	pour 'trouser' (pantalon) etc.

Dans ce domaine de la morphologie lexicale, nous allons surtout prendre en compte le cas du nom, et en particulier celui du verbe.

4.1.3.1. La morphologie du verbe yoruba.

Les verbes se forment de diverses manières dans cette langue : en allant de la forme simple à la forme composée, et à travers la dérivation, la composition ou d'autres types d'opérations morphologiques. Signalons qu'il n'existe pas dans cette langue de verbe commençant par une voyelle. La structure morphologique générale du verbe yoruba n'est pas compliquée, elle est généralement sous la forme : CV (CV...). Dans cette structure, la lettre C représente la consonne alors que V représente la voyelle.

4.1.3.1.1. Les verbes simples

Les verbes simples sont monosyllabiques en yoruba. Leur structure est donc tout simplement CV. Autrement dit, on forme un verbe simple yoruba par suffixation d'une voyelle (orale ou nasale) à une consonne. Les verbes souvent sont tous de structure CV :

bá (rattraper, rejoindre);	bà (se poser sur, se cacher) ;	lọ (aller) ;
sùn (dormir) ;	tà (vendre) ;	san
(payer) ;		
tú (détacher/arracher) ;	gbòn (nettoyer/épousseter) ;	bẹ
(éplucher) etc.		

Ceci ne tient pas à dire qu'il suffit qu'une voyelle quelconque s'ajoute à n'importe quelle consonne pour former de mot ayant du sens. Par exemple, l'ajout de **on**, la graphie représentant la nasale postérieure [õ], à 'd, t, n, k' etc. ne donne pas de combinaisons ayant du sens en yoruba standard, soit que les mots formés suivants n'existent même pas dans la langue : *don, *ton, *non, *kon.

4.1.3.1.2. Les verbes composés

Ils sont de structure CV (CV...) ; et ils sont formés à travers des opérations d'ajout, de placement ou insertin, et d'adjonction. Les CV ne sont pas bien sûr à l'infini ; nous supposons qu'on pourrait en avoir un maximum de 7, même si nous ne connaissons pas le verbe le plus long en yoruba.

A) Verbe + Nom (et élision) - CVCV

On ajoute le nom à un verbe pour composer un nouveau verbe. Mais il faut remarquer qu'il y a une opération d'élision (Atoyebi 1987 :122) qui s'effectue au niveau des voyelles qui se rencontrent. Précisions aussi avant de continuer que l'élision en yoruba est très productive avec de multiples règles et Atoyebi (op.cit) en a fait une étude minutieuse. Citons maintenant des exemples de 'Verbes = nom + verbe' :

-	sá (CV)	+	eré (CV)	=	Saré (CVCV)
	(courir	+	distance	=	Courir une distance)
-	dá	+	oran	=	dáran
	(causer	+	préjudice à la loi	=	enfreindre la loi/être dans un pépin)
-	gbà	+	ààwẹ	=	gbàwẹ
	(prendre	+	jeûne	=	jeûner)
-	jẹ	+	oun	=	jẹun
	(manger	+	quelque chose	=	Se nourrir/manger)
-	jẹ	+	ìyà	=	jìyà / jèyà
	(manger/endurer + souffrance			=	souffrir)
-	gbá	+	ẹẹ	=	gbẹẹ
	(prendre	+	péché	=	pécher)
-	pín	+	inu	=	pín-nu
	(sceller	+	mon intérieur	=	décider de/ se décider à)
-	tán	+	iná	=	tán-ná
	(allumer	+	feu	=	allumer/mettre la lumière)

B) Verbe + Nom + verbe - CVCVCV-

-	fì	+	ojú	+	di	=	fojúdi (CVCVCV)
	(faire	+	yeux	+	réduire	=	minimiser)
-	fì	+	ẹẹ	+	kọ	=	fẹẹkọ
	(faire	+	le pied + se heurter)	=			cogner le pied contre)

C) Verbe + verbe - CVCV -

-	jẹ	+	rún	=	jẹrún
---	----	---	-----	---	-------

	(manger	+	détruire	=	ruiner)
-	pa	+	jẹ	=	pajẹ
	(tuer	+	manger	=	ôter la vie (par sorcellerie)

D) Verbe = phrase (soit par exemple : V+N+V+N+ ... - CV (CV...))

En yoruba, toute une phrase peut fonctionner comme un seul verbe ; et surtout, il existe beaucoup de noms-phrases.

- ro + inú + pa + ìwà + dá = ronúpìwàdá (CVCVCVCVCV)
(penser/intérieur/changer/habitude + -particule verbale = Se repentir)

- mú+ ohun+ mú +àworan = mohunmaworan/mounmaworan
CVCVCVCVCV
(prendre + voix + prendre +image = Téléviser)

En bref, les verbes polysyllabiques que l'on trouve en yoruba sont des verbes composés ; à l'origine ils étaient monosyllabiques. Malherbes (op.cit., p.1654) fait une remarque intéressante sur les verbes simples en yoruba yoruba :

Les verbes, généralement mono- et bisyllabiques, ne se conjuguent pas et sont invariables. Malgré ce monosyllabisme, le problème de *l'homophonie ne se pose pas, le yoruba étant une langue à tons.*

4.1.3.2. La morphologie du nom

La formation des noms en yoruba répond à diverses règles de dérivation et de composition quant à ce qui concerne les noms simples et les noms composés.

4.1.3.2.1. Les noms simples (VCV)

Les noms simples se forment par préfixation : il faut préfixer une voyelle à un verbe simple comme dans les exemples ci-dessous :

<u>Verbe</u>	<u>voyelle-préfixe</u>	<u>Nom formé</u>
i) dẹ (chasser)	ọ	ọdẹ (chasseur)
ii) yùn (couper)	a	ayùn (scie)
iii) dé (couvrir)	a	adé (couronne)
iv) fẹ (aimer)	i	ifẹ (amour)
v) jà (se battre/lutter)	i	ijà (bataille/lutte)
vi) lé (augmenter) (surplus/augmentation)	e	elé
vii) bè (demander pardon) (excuse)	ẹ	ẹbẹ (un pardon/une excuse)
viii) jó (danser)	i	ijó (la danse)
ix) ronúpiwàdà	i	ironúpiwàdà (repentance)
x) mohunmaworan	a	amohunmaworan (téléviseur)

Comme on peut le constater dans les exemples d), e), f), g) i), les noms formés avec les morphèmes préfixaux nominaux -e, -ẹ, -i sont en général des noms abstraits. C'est juste un constat que nous faisons, nous n'affirmons pas que cela soit est une règle.

4.1.3.2.2. Les noms composés

En général, ils sont formés soit par préfixation soit par reduplication.

A) Noms formés par préfixation : àti- / ài- + verbes

Certains noms sont formés par préfixation du marqueur nominal **àti** (qui pourrait signifier ‘acte de’) à des verbes, qu’ils soient simples ou composés), comme dans les exemples qui suivent :

- àti + lọ (partir) = àtilọ (l’aller)
- àti + bọ (come) = àtibọ (retour)
- àti + jó (danser) = àtijó (le fait de danser) etc.

Les deux premiers exemples produisent même le mot composé yoruba, formé de deux noms distincts : *àtilọ àtibọ*, et qui équivaut exactement au nom composé français du même sens : aller et retour.

Signalons que le morphème lí est la variante de àti ; alors *lílọ bíbọ* équivaut à *àtilọ àtibọ*.

Egalement on forme des noms en préfixant au verbe le morphème **àì** (négation) :

- àì + gbọ̀n (être intelligent) donne **àìgbọ̀n** : manque d’intelligence
- àì + sà̀n (guérir) devient **àìsà̀n** (maladie)
- àì + gbọ̀rà̀n (respecter) nous donne **àìgbọ̀rà̀n** (entêtement) etc.

B) La préfixation de oní- au nom.

Le préfixe **oní** est très productif en yoruba dans l’opération de nonalisation. La raison est qu’il peut se préfixer à tous noms commençant par une consonne ; et en plus, quand il s’attache à un nom commençant par une voyelle, il possède différentes variantes selon la voyelle. **Oní-** a le sens de "propriétaire de/ auteur de / possesseur de etc."

- oní + moto (voiture) produit **onímoto** (propriétaire de voiture ou chauffeur/conducteur)
- **oníbàtà** (vendeur de chaussures)

Mais devant des mots commençant avec une voyelle autre que i :

- oní + eja (poisson) donne **ẹ̀lẹ́ja** (vendeur de poissons)
- oní + àjà (chien) produit **àlájá** (propriétaire d’un chien)
- oní + ọ̀lá (honneur) devient **ọ̀lọ́lá** (une personne digne d’honneur)

L'opération de composition qui s'effectue dans ce cas inclut une duplication, une transformation et une infixation. En effet, le nom composé s'obtient en dupliquant la voyelle initiale, ensuite on insère la lettre 'l' entre les deux ; et le ton (moyen ou bas) de cette voyelle se transforme en ton haut.

Il existe beaucoup d'autres opérations de préfixation pour former les noms en yoruba. On ne peut pas tout couvrir ici car c'est surtout la question des temps verbaux qui nous préoccupe ici.

C) Noms composés (par reduplication du verbe)

Vittrant & Robin (2007 :77)⁶⁷, définissent reduplication comme est un :

phénomène de répétition grammaticalisée ... *un processus de copie totale ou partielle d'un 'mot' (simplex) de la langue. La forme dupliquée – comprenant le simplex et la copie – a un sens différent du simplex ou véhiculera tout au moins une valeur supplémentaire.*

La reduplication est une opération morphologiquement très productive en yoruba. En effet, elle permet de former non seulement des noms, mais également des adjectifs, des adverbes de diverses sortes. On observe par contre que, ce sont surtout les verbes composés qui interviennent dans cette opération de composition. Nous en donnons quelques exemples :

- Soit le verbe composé : **tafà** [ta (tirer) + ɔfà (flèche)] = tirer une flèche sur l'arc ;

Ce verbe composé nous donne par reduplication : **tafàtafà** (chasseur/tireur à l'arc)

- Soit **gbòmọ** [gbé (prendre) + ọmọ (enfant)] = prendre un enfant ; il va nous donner par reduplication : **gbòmọgbòmọ** (voleur/ravisser d'enfants)

- **Gbédó** [gbé (tailler) + odó (mortier)] = tailler/fabriquer un mortier, va servir à former **gbédógbédó** (fabricant de mortier) etc.

⁶⁷ Vittrant A. & Robin F. (2007), Reduplication dans les langues tibéto-birmanes : l'exemple du birman et du tibétain in Michaud A. & Morgenstern A. (Dir.), *Faits de Langues, La reduplication. Revue de linguistique*, N°29, Paris, OPHRYX, Pp 77-98. (238 pages).

Au reste, on ajoutera qu'un nom yoruba ne subit aucun changement morphologique pour indiquer ni le genre, ni le nombre. De même, le verbe yoruba ne se conjugue pas comme en français, il ne connaît pas de désinences. Nous allons maintenant passer à l'essentiel en ce qui concerne notre recherche qui a primordialement rapport aux aspects et aux temps.

4. 2. LES MARQUEURS DE L'ASPECT ET DU TEMPS EN YORUBA

La question de la temporalité a marqué dès les débuts, la linguistique du yoruba. Il existait déjà une approche traditionnelle à l'étude des temps grammaticaux, instituée depuis le 19^{ème} siècle par l'auteur de la traduction de la bible de l'anglais en yoruba, Samuel Ajayi-Crowther avec la parution en 1852 de *A grammar of the yoruba language* (Grammaire du yoruba), où il parlait de l'existence de trois temps verbaux : le présent, le passé indéfini et le futur.

D'autres linguistes, au cours des décennies, ont par la suite proposé des nombres variables de temps allant de 3 à 5 ou même plus. Nous ne reprendrons pas ici tous les débats qui ont jalonné l'histoire de l'existence ou non des temps verbaux en langue yoruba. Il suffira de dire que, suite à nos lectures, l'on se rend compte du fait que les systèmes d'autres langues se sont super-imposés sur ceux du yoruba lorsque les grammairiens et linguistes cherchaient à décrire les propres systèmes linguistiques de cette langue. Or l'on sait que même les langues les plus naturellement proches ne connaissent pas toujours les mêmes catégories grammaticales.

D'autre part, s'indignant du fait que les grammaires traditionnelles, à ces débuts-là, faisaient fi de l'aspect, Ward (1962) disait qu'il n'y a pas un autre domaine de la grammaire où on devait appliquer l'approche moderne que dans l'étude des formes verbales : « *Dans les langues africaines l'aspect d'une action, c'est-à-dire son accomplissement ou son non-accomplissement, semblerait plus important que le temps. La langue yoruba devait être étudiée de ce point de vue.* » (Notre traduction).

Dès lors, les linguistes ont commencé à étudier l'aspect et le temps, en les prenant ensemble. Aujourd'hui, on reconnaît en général que, par rapport au moment de la parole, c'est-à-dire le je-ici-maintenant du locuteur, **le yoruba dispose principalement d'un système de temps divisé en deux : le Futur et le Non-futur. Le non-futur incorpore le présent et le passé**, et c'est le type de verbe et d'autres paramètres qui permettent de savoir lequel des deux temps intervient dans un énoncé. Comme le verbe yoruba ne connaît pas de variations morphologiques, donc ne porte pas de désinences comme le verbe français, ce sont plutôt des particules, des éléments lexicaux ou phonologiques qui marquent l'aspect ou le temps ou même les deux. Généralement, on accepte qu'en principe, c'est l'élément **yóò**⁶⁸ qui marque le futur en yoruba à l'opposé du non-futur qu'on dit non-marqué.

4.2.1. Les deux systèmes de temps

Essayons de voir comment se démarquent ces deux systèmes à partir de quelques emplois. Considérons les phrases (1), (2) et (3) suivantes :

- (1) Adé rí Ojó
 'Adé- voir- Ojó' (situation actuelle ou passée)
 Adé vois Ojó / Adé a vu Ojó.

- (2) Adé rí Ojó **lànàá**
 'Adé- voir- Ojó - hier'
 Adé a vu Ojó hier

- (3) Adé **yóò** rí Ojó **lola**
 'Adé- FUT- voir- Ojó - demain'
 Adé verra Ojó demain.

⁶⁸ Les points de vue divergent sur la fonction de yóò. Même s'ils reconnaissent tous que yóò (et ses deux variantes : maa et á) a de grandes affinités avec le futur, certains linguistes démontrent que c'est plutôt un marqueur d'aspect alors que d'autres prouvent que c'est un marqueur modal. Tout cela sera analysé dans le cours de notre travail. Mais, pour son affinité avec les énoncés exprimant le futur partons du fait que cet élément marque le futur.

Alors que (1) paraît temporellement ambigu, car ne laissant paraître aucun signe de marquage des deux temps absolus pourtant portés par elle (passé & présent), (2) marque l'époque passée grâce à l'élément **lánàá** (hier) et (3) exprime le futur par la présence du marqueur **yóò** et de l'adverbe **lólà** (demain). Ainsi, (2) montre la réalisation de l'action avant le moment T° de la parole, mais (3), à l'opposé, montre cette réalisation après T°.

Il a fallu des éléments lexicaux – **lánàá** et **lólà** pour activer (1) et produire respectivement (2) et (3) devenues explicites. Que se passe-t-il quand on retire ces éléments ? (2) donne (2') et (3) donne (3') :

(2') Adé rí Ojó

(3') Adé **yóò** rí Ojó

Ces deux phrases sont grammaticalement acceptables en yoruba. (2') équivaut à (1) dont elle prend le second sens : 'Adé a vu Ojo'. De même, (3') a le sens de : 'Adé verra Ojo'.

On constate alors que formellement, les trois sens de base du temps absolu ne sont pas exprimés dans les trois phrases ; deux sens grammaticaux peuvent être clairement identifiés et qui diffèrent l'un de l'autre dans 2' & 3'. Autrement dit, dans le sens de la forme, le passé et le présent ne sont pas séparément marqués.

C'est alors de là que l'on accepte que le yoruba ne connaît que deux systèmes de temps, à savoir : le FUTUR et le NON-FUTUR.

A partir de ces quelques exemples, on peut déjà entrevoir que le verbe yoruba est invariable, il ne porte aucune désinence malgré les différents temps exprimés : le verbe, dans ces énoncés, c'est **rí** (voir). Mieux encore, il faut noter qu'il existe dans cette langue, en dehors des adverbes de temps, d'autres éléments, particules ou lexèmes qui permettent de marquer la différence entre les temps absolus, présent et passé. On a vu le cas du futur marqué par **yóò**. Ces éléments dont nous parlons sont les marqueurs de l'aspect en yoruba, ou plus précisément des marqueurs du l'aspect et du temps que nous allons étudier.

4.2.2. Les aspects en yoruba : marqueurs de base et composés

Ces marqueurs dont nous parlons forment un système composé de deux groupes : les marqueurs de base à un seul constituant ou dit de forme simple, et les marqueurs composés à deux ou à trois constituants. Il y a également le marqueur neutre comme on peut le remarquer dans la phrase (1). Tous ces éléments se placent toujours entre le sujet (S) et le verbe (V) suivant la structure syntaxique du yoruba qui est, nous l'avons dit, SVO. Pour aller vite, nous emprunterons quelques-uns des résultats de l'analyse faite par Odunuga.

4.2.2.1. Identification des aspects yoruba

En effet, Odunuga (1982), à partir d'une analyse de phrases simples, a identifié les marqueurs aspectuels de base, formant une classe de 5 éléments : **ń**, **ti**, **máa**, **yóò**, **á**. (p.266)

Donnons quelques exemples de leurs emplois :

(4) Adé **ń** ri Ojo
Adé – Inacc. – voir – Ojo
"Adé voit/ est en train de voir Ojo"

(5) Adé **ti** ri Ojo
Adé – Accom – voir – Ojo
" Adé a vu/avait vu Ojo"

(6) Adé **máa** ri Ojo
Adé – FUT – voir – Ojo
"Adé va voir/verra Ojo"

(7) Adé **yóò** ri Ojo
Adé – FUT – voir – Ojo
"Adé va voir / verra Ojo"

(8) Adé **á** ri Ojo

Adé – FUT – voir – Ojo

"Adé va voir/verra Ojo"

Nous voyons que **máa**, **yóò**, **á** marquent tous les trois le futur comme c'est généralement reconnu, ou que l'action de 'voir' se situe après le moment de la parole. Ils obéissent à la structure :

S [ń, ti, máa, yóò, á] V O

En revanche, nous savons, en tant que locuteur de compétence de natif, que ces éléments se combinent entre eux (pas des combinaisons aléatoires, mais finies) dans des énoncés acceptables en yoruba. En voici quelques-unes : **máa ń** ; **ti ń** ; **yóò máa** ; **yóò ti /á ti** etc. Nous fournirons des exemples de leurs emplois quand nous tenterons d'expliquer sous peu, les sens aspecto-temporels de chacune d'elles avec des exemples tirés de textes originaux en yoruba.

Proposons au moins deux exemples d'emplois ici :

(9) Sunday **máa ń** síṣé pupò

Sunday- FUT – HAB – beaucoup

"Sunday travaille/travaillait beaucoup"

(10) Oré mi **yóò ti** dé ilé rẹ báyíí

Ami – moi – FUT – ACC –arriver – maison – sa

Mon ami serait arrivé chez lui

Après les marqueurs de base, Odunuga a, de la même manière, identifié les marqueurs constitués de deux ou de trois éléments. Ainsi un total de 13 « formants » ou marqueurs simples et composés a été identifié en yoruba, ce qui par conséquent, en comptant le marqueur neutre, participent à la l'identification de 14 types de constructions phrastiques, ou ce que l'auteur nomme « the analytical forms of the verb ». Désignant par F, la classe des formants ou éléments qui vont ensemble avec le verbe, Odunuga (p. 268) arrive au paradigme ci-dessous reproduit, et en suivant la structure SVO.

F0:	S	Ø	V	O
F1:	S	ń	V	O
F2:	S	ti	V	O
F3:	S	máa	V	O
F4:	S	yóò	V	O
F5:	S	á	V	O
F6:	S	ti ń	V	O
F7:	S	máa ń	V	O
F8:	S	yóò ti	V	O
F9:	S	yóò máa	V	O
F10:	S	á máa	V	O
F11:	S	ti máa ń	V	O
F12:	S	á ti máa	V	O
F13:	S	yóò ti máa	V	O

Quatre sous-paradigmes se dégagent du paradigme entier : le premier contient le marqueur zéro (Ø), le second contient l'ensemble des 5 marqueurs de base, le troisième est constitué de marqueurs à deux constituants et enfin le quatrième, c'est l'ensemble des marqueurs à trois constituants.

Mais nous constatons qu'il y a dédoublement dans ce comptage à notre avis, car, à quelques exceptions près, certaines formes s'équivalent. Par exemple, **yóò ti máa** et **á ti máa** ; puis **yóò máa** et **á máa** ne sont pas si différents. En tout cas, cela ne constitue pas un problème, tant que le tableau nous présente l'essentiel. Essayons de donner un exemple de construction avec une de ces combinaisons :

- (11) Awọn ọré mi **á** **ti** **máa** kọ ilé won
 Ils – amis – moi –FUT –ACC –FUT –construire – maison – eux
 "Mes amis auront/auraient commencé à construire leur maison"

Proposons encore quelques autres types de phrases avec des marqueurs appartenant à n'importe lequel des sous-paradigmes, avant de faire une remarque qui nous paraît importante pour la suite. Soient les phrases :

- (12) Abúrò mi á **máa** gbá bọ̀lù
 Frère cadet – moi – FUT – HAB – jouer – football
 "Mon frère cadet prendra l'habitude de jouer au football"
 (Mon frère cadet jouera au football (dans l'avenir))
- (13) Bọ̀lù ni abúrò mi á **máa** gbá
 Football– FOC – frère cadet – moi – FUT – HAB – gbá
 " C'est au foot que mon frère aîné jouera /va jouer habituellement "
- (14) Iwọ, **máa** kọ́rin
 "Toi – HAB –chanter"
 "Toi, commence/continue à chanter"

Ce que nous voulions faire remarquer est que, malgré les différents éléments lexicaux en position de sujet (S) – pronoms personnels (singulier ou au pluriel), noms propres /communs masculins ou féminins --, aucun des éléments de la classe F n'a varié ; ce qui explique qu'ils n'expriment ni la personne, ni le genre, ni le nombre etc. Et ceci, quelle que soit la nature de la phrase ; quelle soit à la voix passive comme (13) ou à l'impératif comme (14), **á máa** et **máa** sont restés tels.

Donc, puisque ces constituants verbaux n'expriment ni la personne, ni le mode, ni la voix et le nombre, il résulte qu'ils ne pourraient qu'exprimer les autres caractéristiques du verbe, c'est-à-dire soit (a) le temps, (b) l'aspect ou (c) l'aspect-temps, suivant les quatorze formes du paradigme ci-dessus. Certainement, les hypothèses (a) and (b) ne semblent pas être des alternatives, puisque la différenciation entre les sens temporel et aspectuel exprimés est difficile à faire, sinon impossible en yoruba. Par contre, (a) et (b) d'un côté et (c) de l'autre sont des alternatives. On pourra vérifier cette hypothèse en essayant d'expliquer le sens aspectuo-temporel porté par chacun de ces marqueurs.

4.2.2.2. Les aspects ou marqueurs de base : Sens aspectuo-temporel

Les constituants verbaux expriment des sens grammaticaux. En parcourant la littérature sur la grammaire yoruba, ces constituants sont souvent appelés auxiliaires ou verbes auxiliaires. Cette dernière appellation ne peut pas être

correcte puisque linguistiquement parlant, un verbe auxiliaire possède son propre sens lexical et peut être utilisé de façon indépendante comme ‘avoir’ et ‘être’ dans le cas du français. De la même manière, on ne peut pas grouper ces constituants non plus avec les verbes pleins, ni sémantiquement ni syntaxiquement, car on ne peut les employer qu’en les positionnant avant le verbe. C’est d’ailleurs pourquoi ils sont dits éléments constitutifs d’autres mots de sens plein ; eux autres étant dépourvus de sens lexical ne sont que des particules à sens grammatical. Les 5 constituants de base que compte le yoruba, en plus des formes combinées permettent de produire différentes formes verbales. Quel est donc le sens ou l’interprétation de la caractéristique sémantique de chacun d’eux ?

4.2.2.2.1. Le marqueur aspectuel **ń**

Considérons les phases suivantes :

- (15) Awon omode **ń** sere ninu oga
 Les – enfants – ACT – s’amuser – dans – cours
 "Les enfants sont en train de jouer dans la cours"
- (16) Mo **ń** ko iwe igboye omowé (lowo)
 Je – **ń** – écrire – livre – couronnement – connaissance livresque –
 présentement
 "Je suis en train de rédiger ma thèse. "
- (17) Awon omo enia **ń** soro, awon eranko ko **ń** soro
 ‘Eux – enfants – homme – **ń** – parler – eux – animaux – NEG- **ń** – parler
 "Les êtres humains parlent, les animaux ne parlent pas. "
- (18) Mo **ń** sişe ni ojoojumó
 Je – **ń** – travailler – à – tous les jours
 "Je travaille tous les jours"

A travers ces énoncés, on voit donc que le constituant **ń** (dont la variante est **ni** devant une consonne bilabiale), avec ou sans présence d’adverbiaux, **montre qu’une action a lieu au moment de la parole ou décrit une action qui se généralise dans le temps**. Ces deux fonctions font qu’on le compare au PR du

français ou dans notre contexte, au Simple Present Tense ou au Present Continuous anglais. Pourtant **ń** s'associe bien avec des énoncés au passé. On le verra par la suite.

Mais, même si c'est à ce rôle de **marqueur de temps actuel ou d'intemporalité** auquel l'on fait facilement allusion, il y a beaucoup d'autres fonctions que jouent **ń** en yoruba. D'ailleurs, nous reviendrons plus en détail sur les emplois de ce marqueur au paragraphe (4.2.3.4.2.)

4.2.2.2.2. Le marqueur aspectuel **ti**

Soient les énoncés :

- (19) Adé **ti** ɕe iɕe rè
Adé – ACC – faire – travail - son
"Adé a fait son travail"
- (20) Mo **ti** jẹun nigbati o pe mi
Je – ACC –manger –quand – tu –appeler –moi
"J'avais mangé quand tu as appelé"
(Au moment où tu as appelé, j'avais (déjà) mangé)
- (21) Ìgbà òtútù **ti** kojá
Période – froid – **ti** – passer
"La période de l'hiver est passée. "

On voit que **ti** indique que le procès du verbe est déjà réalisé ou accompli au moment de la parole. C'est ce qui fait qu'on lui attribue exclusivement dans les grammaires traditionnelles yoruba, le rôle de **marqueur du temps passé**.

Mais il est clair qu'avec son association à des énoncés situant l'événement dans le l'époque future ou dans le présent habituel, **ti** ne marque pas uniquement le temps passé. C'est ce que nous pouvons constater suivant les énoncés (22) et (23) :

- (22) Mo **ti** **máa** rà ọkọ miràn kí ọdún 2011 tó pari
Je – ACC – FUT – acheter – voiture – autre –avant – année -2011 – que – terminer

" J'aurai acheté une voiture avant la fin de 2011."

(23) O **ti máa** **ń** sùn kí agogo mewa alé tó lù

Tu – ACC – FUT – HAB – dormir –avant –heure –dix – soir – suffire – sonner

" Tu dors d'habitude avant 22 heures"

En somme, **ti** marque l'aspect accompli, il montre que ***l'action se trouve dans une phase achevée ou perfective*** sans coûte que coûte préciser le temps. D'autres linguistes contestent même la classification de **ti** comme étant marqueur d'aspect ou du temps en yoruba, pour eux il doit être considéré comme un simple « relational phase marker » dans cette langue, un élément connectant des phases. Mais ce débat n'est pas important pour nous dans ce travail.

4.2.2.2.3. Le marqueur **yóò**

Nous savons déjà que **yóò** montre **le procès du verbe se réalise après le moment de la parole, dans le temps futur**. Il accomplit ce rôle avec ses deux variantes : **máa** et **á**.

(24) Awon akẹ̀kọ́ **yóò** gbà isinmi

Les – apprenants – FUT –prendre – vacances

"Les étudiants vont prendre / prendront des vacances"

(25) Mo **máa** tẹ̀ ọ ní aago

Je –FUT – appuyer – sur – montre

"Je te téléphonerai"

Comme dans l'énoncé (15) où ce marqueur est employé dans une phrase à l'impératif, **máa** peut indiquer le début d'un procès et ainsi signifier « **commencer à** » ou « **continuer à** ».

Par contre, une différence entre les deux est que : **máa** apparaît dans les environnements de certains pronoms sujets où **yóò** ne peut pas être présent. Par exemple, il n'est pas acceptable d'avoir en yoruba les énoncés ci-dessous :

(26) * Mo **yóò** tè ọ ní aago

(27) * O **yóò** tè mi ní aago (à la rigueur, la forme orale marche : **óò**)

En fait ce sont tous les 3 pronoms sujets (de première forme) du singulier qui n'acceptent pas ce marqueur ni sa seconde variante dans leur environnement : Mo, O et Ó (Je-tu-il/elle). Alors que leurs correspondants de deuxième forme vont avec les trois marqueurs :

(28) Emi / Iwọ / Oún [**yóò** – **máa** – **á**] tè Adé ní aago ọ

Je / Tu / Il-Elle [téléphonerai – téléphoneras – téléphonera] à Adé

En revanche, comme dans le cas de **ti**, il y a beaucoup de controverses sur ce marqueur, ce va nous amener à passer quelque moment pour expliquer ses fonctions. Le seul sens de marqueur du temps futur prêté à **yóò** (et ses variantes) par certains grammairiens à la suite de Crowther, ne tient pas dans maints cas. Par exemple, sa variante **máa** dans notre énoncé (14) n'implique pas le futur, mais une action qui commence dans le présent et va continuer, ou même peut-être un événement ayant commencé dans le passé et qui a été peut-être interrompu, mais que celui qui donne l'ordre voudrait voir continuer.

Ce fut Oyelaran (1982a) qui s'en est déjà pris à ce rôle traditionnel attribué à **yóò**. Mais la nouvelle analyse de ce constituant par Adéwolé (2007) paraît plus convaincante. Ce dernier, sans nier le fait que ce marqueur peut paraître dans des énoncés se référant au futur, montre qu'il peut aussi s'accorder avec n'importe quelle époque. Voici ses exemples :

(39) (a) Olú **yóò** ọ lánàá

Olú – **yóò** – partir – hier

"Olú serait parti hier"

(b) Emi **yóò** ọ lóníí

Je – **yóò** – partir – aujourd'hui

"Je partirai aujourd'hui"

(c) Iwọ **yóò** ọ lóla

Tu – **yóò** – partir – demain

"Tu partiras demain"

Ainsi, Adéwolé suggère que **yòò** soit tout simplement classer parmi les modaux.

Et c'est aussi vrai qu'il existe même des cas en yoruba où **yòò** apparaît dans des énoncés de vérité générale comme le présent habituel. D'ailleurs ses variantes fonctionnent de la même façon. Les énoncés suivants témoignent de cela :

(30) Okunrin yi **yòò** sá dákẹ ní gbogbo ìgbà !

Homme – cet – **yòò** – juste – se taire – à – tout – temps

"Cet homme se tait tout le temps / Cet homme reste toujours silencieux ! "

(31) Ìwọ, o sá **maá** pariwo ní ojòòjúmọ láinídí

"Toi, tu fais du bruit tous les jours sans aucune raison. "

Nous avons ainsi fini avec l'interprétation sémantique des marqueurs de base. Essayons de voir comment fonctionnent les combinaisons que ces formes de base participent à construire.

4.2.2.3. Les marqueurs composés : sens aspecto-temporel

Il s'agit des 5 combinaisons à deux constituants (**ti n** ; **máa n** ; **yòò ti** ; **yòò máa** ; **á máa**) et les 3 à trois constituants (**ti máa n** ; **á ti máa** ; **yòò ti máa**.) Nous avons déjà donné quelques exemples de leurs emplois. Donc pour certains on va juste définir cet emploi.

4.2.2.3.1. Le marqueur **máa n**

Ici nous proposons des énoncés authentiques tirés des ouvrages destinés à l'apprentissage du yoruba et qui traitent de la grammaire, de l'orthographe, de la traduction etc. D'autres exemples sont tirés de romans nigériens.

(32) Eyin àgbà ni ẹ **máa n** sọ wí pé aṣọ ojọ ni à n dá fún ojọ, aṣọ ìgbà ni à n dá fún ìgbà

Vous – aînés – c'est – vous – Habituel – INACC – dire ...

"C'est vous les aînés qui dites d'habitude ... " (Adépégba 2008 : 4)

(33) Orúkọ àwọn Yorùbá **máa n** ní ìtumò (Odujinrin op.cit : 79)

Noms – les – Yorùbá –**máa n** –avoir – sens

"Les noms des Yorùbá ont d'habitude un sens"

(Les Yorùbá portent toujours des noms qui ont un sens)

Ces deux exemples nous permettent de comprendre que **máa n** situe le **procès comme ayant commencé dans le passé et continuant dans le présent**. Il s'agit là encore d'un présent intemporel. Mais il peut être employé autrement. (35) peut avoir deux interprétations :

(34) Mo **máa n** lọ sí siníma

(i) J'ai l'habitude d'aller au cinéma. (Je vais toujours/ régulièrement au cinéma)

(ii) J'allais au cinéma// j'avais l'habitude d'aller au cinéma

Quand par exemple, une autre information précise ou un adverbe s'introduit dans un tel énoncé, il n'y a plus d'ambiguïté. Ainsi (36) est porte un sens clair :

(35) Mo **máa n** lọ sí siníma ní ìgbà kan (ou nígbàti mo wa ní Nigeria)

"J'allais au cinéma auparavant (ou quand j'étais au Nigéria) "

Dans ces cas, il s'agit d'un **procès ayant débuté et pris fin dans le passé**. Il s'agit de l'expression de *l'habitude dans le passé* qu'indique l'imparfait en français. On peut donc dire que ce marqueur implique aussi l'idée de répétition.

Nous avons encore traité de **máa n** avec d'autres précisions sur son expression de l'habituel dans le sous-titre **3.2.3.5.2**.

4.2.2.3.2. Le parqueur ti n

Ce marqueur a un sens aspectuel qui **signifie que le procès exprimé par le verbe a commencé dans le passé et continue jusqu'au moment de la parole**. Cette première valeur se fait vite remarquer quand on emploie ce marqueur dans des phrases simples à un seul prédicat :

- (36) Awa **ti n** múrá ọdún kérésimésì
 Nous - **ti n** – préparer – fête – Noël
 "Nous avons commencé à nous préparer pour la fête de Noël"
 (Nous nous préparons déjà ...)

- (37) Orọ rẹ **ti n** yé mi
 Parole – ta - **ti n** –comprendre – je
 "J'ai commencé// je commence à te comprendre"

Mais quand on a affaire à des phases complexes ou insérées dans un discours un autre sens peut se révéler. Analysons l'énoncé suivant :

« **Ilẹ ti n sù. A rí Adétutù òun àti Adéolú àpótí rẹ wà lówọ rẹ pẹlú. Ó hàn gbangba nínú ìṣésí rẹ wípe ó ti rẹ. Ó wá ibìkan láti sinmi. »** (Adépégba op.cit. p.17)

Sans la suite du discours, la première phrase prise toute seule pourra s'interpréter :

- (38) **Ilẹ ti n sù.**
 La nuit – ACC – CONT – tomber
 (i) La nuit a commencé / commence à tomber (déjà)
 (ii) La nuit commençait à tomber / tombait

Mais avec le contexte, c'est le sens de (i), comme dans (36) et (37) que porte cette phrase. Car cette portion du texte est écrite en utilisant le présent historique. Alors le début du procès peut être proche comme dans ce cas-ci. Mais ce début peut être aussi éloigné comme dans l'interprétation (ii). Voyons d'ailleurs ce cas dans les phrases complexes suivantes :

- (39) Iyàwó mi **ti n** sùn ki n tó wọlé
 Ma femme avait commencé à dormir / dormait / était (déjà) en train de dormir avant que je ne rentre chez moi.
- (40) Mo **ti n** kọrìn wọn kò tì bí ọ
 Je - **ti n** – chanter – ils – NEG - encore – naître – toi
 Je chantais tu n'étais pas encore né.

4.2.2.3.3. Le marqueur **yóò máa**

- (41) Ajámú ni ọmọkùnrin tí **yóò máa** jà fitafita láti borí. (Babalola 1975 : 4)
Ajámú – être – jeune homme – qui - FUT HAB – battre –fort – pour –
trionpher
Ajámú, c’est le nom que porte un jeune qui va continuer à lutter / va lutter
fort pour réussir dans la vie.

Yóò máa dont la variante est **á máa**, montre que **le début du procès du verbe se situe dans l’avenir. L’événement se réalisera après le moment de la parole mais d’une façon continue.** C’est-à-dire que cela impliquera une durée. Il s’agit alors d’une continuité ou habitude dans le futur comme l’indique ces exemples :

- (42) Eyín ẹ lọ, awa **yóò máa** tojú ilé
Vous allez-y, nous continueront à / allons prendre soin de la maison
- (43) Orẹ mi **yóò máa** fún yín lówó nígbàti mi o ba sí nílẹ
Mon ami va vous donner / vous donnera de façon continue de l’argent
quand j’aurai voyagé.

4.2.2.3.4. Le marqueur **yóò ti**

Il a pour variantes : **á ti**. **Ti**, avec sa valeur d’accompli s’associe avec **yóò** qui montre ici sa valeur de marqueur de modalité ; ensemble ils indiquent deux lectures possibles. D’abord l’indication d’un procès dont la fin se situe dans le futur comme dans (44) et (45) :

- (44) Iṣáká àti ekuru **á ti** bọ wón (Odujinrin 1976 : 41)
Eczéma et acné – FUT – ACC – couvrir –eux
L’eczéma et l’acné auront couvert leurs corps
- (45) Awa **yóò ti** parí iṣẹ wa ki oṣù ikéjilá tó
tan
Nous - **yóò ti** – terminer – travail – notre – avant –mois –douzième –suffire
– finir

Nous aurons fini notre travail avant que le mois de décembre n'arrive à sa fin.

Là, le procès se réalise dans le futur mais avant un point limite qui se trouve avant le dernier 1^{er} janvier.

D'autre part, avec l'emploi d'adverbes, on a une lecture de prédictibilité, comme dans l'exemple (10) donné plus haut :

- Oré mi **yóò ti** dé ilé rẹ báýìí
Mon ami serait arrivé chez lui à présent

Ou alors une autre valeur de prédiction :

- (46) Níwòyí ọla Oré mi **yóò ti** dé
A pareille heure demain, il serait arrivé

Donc, la combinaison **yóò ti**, temporellement, permet d'exprimer un événement aux équivalents des temps verbaux français : futur antérieur et conditionnel passé

4.2.2.3.5 Le marqueur **ti máa ń**

Ce marqueur à trois constituants se caractérise surtout par : **1) il donne au procès un début situé dans le passé ; 2) il contient l'idée de durée et d'habitude. La fin du procès peut être aussi située dans le passé.** Dans ce cas, le procès est accompli, complètement réalisé. C'est ce que montrent les énoncés (49) et (50) :

- (47) Mo **ti máa ń** padé ọkùnrin yí ní ìbìkan
Je – Acc – HAB – INAC – rencontrer – homme – cet – quelque part
" J'avais l'habitude de rencontrer // je rencontrais cet homme quelque part"

- (48) Oré mi **ti máa ń** mù sịgá (nígàkàn)
Mon ami avait l'habitude de fumer // fumait (autrefois)

Dans un second temps, l'événement peut se prolonger jusqu'au moment de la parole ou au-delà:

- (49) O ti **ti máa ń** jà jù !
Tu te querelles trop // Tu as l'habitude de trop te quereller !

4.2.2.3.6. Le marqueur **yòó ti máa**

On peut en indiquer deux valeurs :

- (50) Agbàdo ti mo gbín **yòó ti máa** hù

Le maïs que j'ai semé aurait commencé à pousser // serait en train de pousser

Yòó ti ajoute sa valeur de prédictibilité ou de prédiction à celle de continuité de **máa**. Ainsi la combinaison donne un marqueur qui indique le début du procès qui, s'il a débuté serait en cours comme dans cet exemple ci-dessus.

En fait, on observe que généralement, **yòó ti máa** fonctionne comme un connecteur qui lie deux énoncés dont l'un peut être le résultat ou la continuation de l'autre : le procès « pousser » résulte de « semer » en (46). Par ailleurs, une certaine certitude pourrait aussi accompagner le procès auquel **yòó ti máa** s'associe. Le second procès est la conséquence de l'accomplissement du premier :

- (51) Agogo mejilá ti lù, Adé **á ti máa** jẹún

Il est déjà midi. Adé aura commencé à déjeuner.

Au bout du compte, on voit à travers cette étude que la langue ne dispose pas d'un système aspectuel dissociable d'un système temporel. Les marqueurs que nous avons identifiés marquent à la fois l'aspect et le temps. En réalité, dans cette langue il est juste de parler d'un système aspectuo-temporel réel. Cependant, nous ne pouvons pas catégoriquement dire qu'il n'existe pas de temps en yoruba comme beaucoup n'hésitent pas à le faire. Quelle langue n'en a pas ? C'est seulement la façon de les exprimer que diffère.

Nous sommes donc parti de l'acceptation de l'existence de deux systèmes de temps en yoruba : le FUT marqué par **yòó** (**máa** et **á**) s'oppose au NON-FUT qui est non marqué. Cette dernière classe inclut automatiquement le PR et le Passé, car il n'existe pas de langue ne connaissant pas ces trois époques déterminant la vie de l'être humain.

Nous construisons un tableau comprenant les temps verbaux et les marqueurs qui les accompagnent, en représentant l'absence de marquage des temps non-futur par le vide. Nous avons là, la division temporelle dont nous parlons.

	TEMPS	
	FUTUR	NON-FUTUR (PR & PASS.)
MARQUEURS	yóò + V maá + V á + V	Ø + V

Tableau 6 : Temps et marqueurs

Ensuite, après avoir identifié les 5 constituants verbaux ou marqueurs de base, en plus des combinaisons possibles qui leur sont associées, nous avons fait l'interprétation ou l'étude des valeurs grammatico-sémantiques de chacun d'eux à travers des emplois. Cette étude nous a permis de constater que les 5 éléments de base, y compris ceux que l'on attache au futur, marquent plutôt d'autres choses que le temps : l'aspect ou même la modalité. Même les valeurs de marqueurs du passé et du présent que l'on accordait respectivement à **tí** et à **ń**, dans la tradition grammaticale du yoruba, sont loin de la réalité, face à ce que nous révèlent les différents emplois étudiés.

Par ailleurs, l'étude des aspects composés nous a permis de voir que ce sont surtout ces derniers marquent les temps verbaux aspectuellement déterminés. Dans un autre tableau nous ferons figurer ces aspects composés et leurs caractéristiques. Mais ce que nous voulons nous permettre de faire, et qui, nous semble-t-il, pourrait être d'utilité pour l'apprenant, c'est d'inclure dans le même tableau les temps français qui, suivant cette étude, s'associent à l'un ou l'autre de ces aspects.

Aspect	Marqueur d'Aspect	Caractéristiques du procès	Temps français
		1) En cours dans le présent sans début ni fin 2) En cours dans le passé sans début ni fin	- EN TRAIN DE + INF - IMP

NON- ACCOMPLI	ń + V (Durativité)	3) Intemporel / éternellement en cours 4) Début dans le futur, en cours après	- PR - PRP (ALLER + INF)
	máa ń + V (Durativité)	1) début dans le passé, continue dans le présent. (Habitue)2) début & fin dans le passé	- PR - IMP
	ti ń + V (+Inchoativité)	1) Début coïncide ou proche de T°, (donc ti ń ≈ ń) 2) Début dans le passé & en cours à T° 3) Début dans le passé avant une action passée	- PR/PC (+ commencer à) - PC, IMP, PR (Habitue) - PQP/ (+commencer à), IMP (+ en train de)
	yòò máa + V / á máa + V (Durativité)	1) début dans le futur, soit réalisé après T° (Continu / Habituel dans le futur)	- Aller + INF ; - Continuer à + INF
	yòò ti máa + V / á ti máa + V	1) début incertain dans le passé, continu 2) début certain dans le passé	- COND-Pa ou COND-Pr (+ en train de) - FA
	ti	**Marqueur de l'accomplissement dans tous les temps	
	ti máa ń (Habitue & Durée dans le passé)	1) Début dans le passé, fin à T° 2) Début et fin dans le passé	- PC, PRH - IMP ; IMP (+Habitue)
	yòò ti	1) Début et fin du procès dans le passé (Futur dans le passé) 2) Début et fin du procès dans le futur	- FA - FA ; COND-Pr

Tableau 7

COND-Pa = COND Passé ; CONDP-Pr = COND Présent ; PRP = PR prospectif (équivalent au FUT-Pro = FUT Proche) ; PRH = PR Historique

En yoruba, le temps futur est marqué par les aspects **yóò, má, á** et il s'oppose au non-futur (présent et passé) qui, lui, est non-marqué. Nous avons vu que ce sont les aspects composés qui actualisent cette opposition temporelle. Pourtant les deux marqueurs **ti** et **ń** ont tous deux leurs fonctions spécifiques.

A l'évidence, **ti** n'a pas, en lui-même, un contenu temporel, mais plutôt aspectuel. Il marque l'accomplissement dans tous les temps. Autrement il indique un début fixe du procès

Le marqueur **ń** montre que le procès est en cours : pour le temps non-marqué dans la combinaison **ti ń**, il indique plutôt le futur dans **yóò ti máa**. Alors que **ti** indique l'accompli, **ń** et **máa** indiquent les deux la durée, respectivement dans le temps non-marqué et le temps marqué, soit schématiquement:

- **ti** → indique l'accompli : dans les temps marqué & non-marqué
- **ń** → indique durée (inaccompli) : dans les temps non-marqué
- **máa** → indique la durée (inaccompli dans les : temps marqué

En revanche, une autre question mérite attention, c'est celle du non-marquage des temps non-futurs en yoruba. En effet, d'autres linguistes n'acceptent cette idée. Awobuluyi (1975b)⁶⁹ suggère que c'est la Syllabe à Ton Haut (désormais HTS) qui indique les temps non-futurs dans cette langue. Voyons ce que représente cet élément et quelles sont ses fonctions.

4.2.3. Le High Tone Syllable (HTS) ou Syllabe à ton haut

4.2.3.1. Définir le HTS en yoruba

La syllabe à ton haut dont nous garderons le sigle anglais est un élément grammatical caractéristique du yoruba. On lui attribue soit la fonction de marqueur d'aspect ou de marqueur de temps. D'abord comment se définit le HTS ?

⁶⁹ Awobuluyi, O. (1975b): "Some Traditional Yoruba Adverbs in True perspective" in Journal of West African Languages 10, Vol.1, pp. 28 – 54. : «The HTS is a preverbal ... which indicates the non-future»

Considérons les énoncés suivants :

(1) Èbún **ún** de (é, è, ó ò)

(Èbún HTS arriver)

‘Èbún arrive/est arrivé’

(2) Èjẹ **é** wà nílẹ

(Sang HTS être sol)

(‘Du sang se trouve/trouvait sur le sol/ il y a du sang...)

(3) Ìgò **ó** sùn sílẹ

(Bouteille HTS se coucher sol)

‘La bouteille est/était allongée sur le sol’

(4) Omọ **ón** de

(Enfant HTS arriver)

‘L’enfant arrive/est arrivé’

(5) Ewà **á** pọ lọjà

(Haricot HTS être beaucoup marché

‘Il y a/avait beaucoup de haricots au marché’

(6) Olú **ú** wọlé

(Olú HTS partir)

‘Olú entre/est entré’

(7) Odùn **ún** kọrín

(Odùn HTS chanter

‘Odùn chante/a chanté’

(8) Awọn akèkọ **ó** séré

(Les élèves HTS jouer

‘Les élèves jouent/ont joué’.

Chacun des éléments en gras dans chaque phrase est appelé HTS (Syllabe à ton haut). C'est la reproduction de la voyelle finale du syntagme nominal (SN) en position de sujet ; il suit immédiatement ce SN et prend obligatoirement le ton haut. C'est-à-dire que si dans le SN cette voyelle était de ton bas ou moyen, elle prend le ton haut dans sa nouvelle fonction. Oyelaran (1982a :1) définit le HTS comme un élément assimilé à la voyelle finale de tout sujet non pronominal et qui se place entre ce sujet et le verbe plein⁷⁰.

Ceci dit, il faudra ajouter que le HTS n'apparaît pas avec n'importe quel SN-sujet. Awobuluyi (1978 : 73-74) précise les environnements où la syllabe à ton haut ne peut pas se réaliser, à savoir :

- après les pronoms personnels sujets de 1^{ère} et 2^{ème} personnes, du singulier : **mo** (je) ; **o** (tu), puis du pluriel : **a** (nous) ; **ẹ** (vous) ;
- avant les verbes (interrogatifs) : dà / nkọ (où est ?) ; kò (ne...pas) ; í (inaccompli) ; á (l'habituel).

On comprendra alors pourquoi les énoncés écrits, mais marqués * dans 10) a, b, c, d (ci-dessous) seraient inacceptables alors que ceux de 9) a, b, c, d le sont.

- (9) a) Mo **jẹun**
'Je mange/J'ai mangé'
- b) Adé **nkọ** ?
'Où est Olu ?'
- c) Olú **ú** lọ
'Olu est parti'
- d) Wọ́n **ón** ti dé / Wọ́n ti dé
'Ils/Elles sont arrivé(e)s'

⁷⁰ Oyelaran, O. O. (1982a): 'The Category Aux in the Yoruba Phrase Structure', Paper presented at the 15th West African Languages Conference, University of Port Harcourt, Nigeria, April 4 – 11, 1982.

- e) Adé é jẹun / (Adé jẹun)
 ‘Adé a mangé’
- (10) a) Mo ó jẹun*
 b) Adé é nkọ ?*
 c) Olú ú ko (ò) lọ*
 d) Wọn ón ko ti dé*

4.2.3.2. HTS, comme morphème zéro

Les doubles interprétations dans les cas 9d) et 9e) se justifient par le fait que, même s’il ne se réalise pas dans certains environnements, le HTS peut être un morphème zéro. Ceci tient à dire que, malgré qu’il existe dans l’énoncé des caractéristiques syntaxiques qui permettent sa présence, il n’est pas physiquement représenté. En d’autres termes, s’il est absent, ce n’est pas parce qu’il n’est pas réalisable dans l’environnement.

D’ailleurs, expliquant les règles syntaxiques de distribution de caractéristiques morphosyntaxiques dans un énoncé, Zwicky (1985 : 431-432)⁷¹ précise que, non seulement il est possible qu’un même formant serve à marquer ou représenter de différentes caractéristiques ou que deux ou plusieurs formants représentent la même caractéristique, mais qu’il est aussi possible qu’« un formant servant à représenter une ou des caractéristiques morphosyntaxiques particulières soit absent ».

Ce dernier point justifie pourquoi en yoruba le HTS peut être physiquement non représenté dans l’énoncé malgré sa valeur importante. Awobuluyi (1975b, op.cit) le dit mieux : le HTS « est morphologiquement représenté par / í / dans la plupart des contextes, et par / ø / dans quelques contextes où il est sémantiquement présent mais physiquement absent. »

Ainsi, (11) et (12) suivants s’interprètent de la même façon : « Mathieu s’assied /s’est assis derrière moi. »

- (11) Matiú jókó lẹhín mi.
 (Mathieu - s’asseoir - derrière - moi)

⁷¹ Zicky, A. M. (1985), “Rules of Allomorphy and Phonology-Syntax Interaction” in Journal of Linguistics 21, pp. 431 – 436.

- (12) **Matiú ú jókó lẹhín mi**
(Mathieu -HTS -s'asseoir -derrière -moi)

Il faut alors savoir que ce segment à ton haut a un contenu phonologique vide ; autrement dit, il n'est pas réalisé, explicitement prononcé dans l'énoncé. Pourtant, comme on le verra le HTS joue des rôles importants dans l'analyse morphologique et syntaxique, bref linguistique de la langue yoruba.

4.2.3.3. Les fonctions du HTS

4.2.3.3.1. Le HTS, un marqueur de temps ?

Il existe des tas d'exemples pour réfuter cette idée avancée par Awobuluyi ci-dessus et selon laquelle le HTS marquerait le temps non-futur, et qu'il ne pourrait pas apparaître dans des énoncés atemporels ou dits de 'vérité éternelle'. En effet, cet élément se combine bien, comme dans (13), avec le marqueur présumé du futur **máa** qui est une variante du marqueur **yóò**. D'autre part dans (14), HTS est bien présent dans un proverbe⁷² yoruba.

- (13) **Adé é máa jó**
(Adé –HTS –FUT –danser
'Adé dansera/ va danser')

- (14) **Ààyé é gba Tápa ó kọlé Ìgunnu**
(Espace –HTS –suffire –Tápa –il –construire –maison (pour) –fétiche
'Tápa a assez d'espace et il construit une maison pour son fétiche (petit dieu)'
« Tu lui en donnes jusqu'au coude, il en demande long comme le bras. »

Cependant, dans certains cas ou avec certains verbes, c'est la présence du HTS qui permet d'interpréter un procès du verbe comme étant clairement dans un temps passé. Prenons l'exemple suivant :

⁷² Exemple emprunté à Adéwólé (2007: 16) (Voir bibliographie).

- (15) Bábá á ló
 (Bábá –HTS –partir
 ‘Bábá est parti’ / ‘Bábá est mort’

En tant que locuteur ayant la compétence de natif en yoruba, nous savons pertinemment que l'énoncé (15) ne peut pas s'interpréter au présent mais comme indiquant le passé. C'est peut-être à partir de cette intuition de natif que certains chercheurs ont postulé que le HTS est un marqueur de temps, en l'occurrence le passé. Mais nous sommes plutôt de l'avis que c'est la caractéristique du verbe ló (aller, partir) en yoruba qui semble s'ajouter à la circonstance pour empêcher l'autre interprétation (celle d'un présent) dans l'énoncé.

Mais en revanche, à regarder encore de prêt, il pourrait ne pas s'agir du temps, mais plutôt de l'expression d'un procès accompli. Cela nous paraît plus probable. D'ailleurs Oyelaran (1982a, op.cit.), pour qui le yoruba ne connaîtrait pas le temps verbal, n'expliquait-il pas que l'appareil périphrastique de la catégorie du mode et de l'aspect est plus développé que celui de la catégorie du temps dans cette langue (p.42). Que d'autre marquerait alors le HTS ?

4.2.3.3.2. Le HTS comme marqueur de l'aspect perfectif

Reprenant à son propre compte la définition que Comrie (1976 :16) donne de l'aspect perfectif, - comme présentant « une situation comme un tout entier, sans distinction des différentes phases qui la constitue » (notre traduction), Adéwolé (2007 : 20) dit carrément que suite à cette définition « we suggest that the HTS should be regarded as the element parking the Perfective Aspect in Yoruba. »

Ce point de vue a été rejeté par Oyelaran (op.cit pp. 38-41) qui ne nie pas l'existence de l'aspect perfectif en yoruba mais insiste que ce n'est pas du tout marqué. Pour ce dernier, même dans les cas où l'environnement morphosyntaxique ne permet pas la présence du HTS, une lecture perfective du procès s'applique. Et voici l'exemple (numéroté 16 ici) et sa version anglaise, qu'il donne pour étayer son argument (nous traduisons ensuite en français) :

- (16) Jọṣnú n kàwé nígba ti mo wólé
 ‘John was reading when I entered’

(John étudiait/lisait/était entrain d'étudier/ quand je suis entré)

Suivant l'auteur de l'énoncé, l'aspect perfectif y figure, mais il est non-marqué et représenté par 'wólé' (suis entré).

Mais en fait, cet exemple ne contredit en rien les arguments de Adéwolé, au contraire il sert à reconforter sa position. En effet, comme nous l'avons vu plus haut, HTS porte sa valeur à ce niveau-là de l'énoncé, seulement sa non-occurrence est ici contextuellement déterminée : l'environnement du SN pronominal 'mo' ne permet pas la présence de HTS, comme nous l'avons vu tantôt. Dès qu'on remplace 'mo' par un SN nominal (par exemple Adé), il devient clair que c'est HTS qui marquera le perfectif :

- (17) Jọṣnú **ú** **ń** kàwé nígbà ti Adé **é** wólé
(Jean HTS –INNAC –étudier/lire –fois –dans Adé –HTS –entrer)
'Jean étudiait / lisait quand Adé est arrivé'

Et puisque l'aspect, d'après (Ridjanovic 1982 : 84)⁷³, « ne change pas avec le changement de temps », et que les effets grammaticaux de l'aspect se confinent dans la proposition où il figure (Rallides 1971)⁷⁴, on peut avoir (17) à la place de l'énoncé (16) sans que l'aspect contenu dans l'une ou l'autre des deux propositions ait d'effet spécifique sur les autres propositions dans la même phrase.

- (17) Alàbi **í** wólé nígbà ti Òjo **ó** **ń** kàwé
(Alàbi HTS entrer quand Òjo HTS INNAC étudier/lire
'Alàbi est entré quand Òjo étudiait/lisait

En somme, HTS est un marqueur de l'aspect perfectif en yoruba. En réalité, dans chacun des cas où intervient HTS, nous avons affaire à des procès totalisants (ceux où il existe cette idée de réalisation globale). Autrement dit, dans les exemples ci-dessus, le procès **wólé** ou 'ENTRER' exprimé, est interne à la période à laquelle se réfère le locuteur. Donc, il s'agit en réalité tout d'abord de l'aspect et non du temps.

⁷³ Ridjanovic, M. (1982), "The Categories of English Verbal Aspect in English Grammar» in Studies in contrastive Linguistics 14. Pp. 83-98.

⁷⁴ Rallides, C. (1971), The Tense aspect System of Spanish Verb as Used in Cultivated Bogota. The Hague : Mouton,

Ce qui se passe en général dans l'analyse aspectuo-temporel - et cela nous arrive personnellement en ce qui concerne le français par exemple -, c'est que l'on pense d'abord au temps avant de penser à l'aspect. C'est justement le problème que nous faisons remarqué dans l'introduction à ce chapitre, le danger d'analyser une langue africaine, par exemple, à partir du point de vue d'une langue européenne. Du coup, la situation devient difficile quand on se retrouve avec une langue qui ne connaît pas le temps ou bien, où malheureusement c'est l'aspect qui est prédominant : on risque de toujours interpréter comme temps passé (passé simple, passé composé), l'aspect perfectif. C'est aussi ce que reconnaît Dalby (1984 : 5)⁷⁵ :

« It is not surprising if systems of aspects in various languages are analysed as tense systems, because the "normal" use of perfective aspect will presumably be to refer to events which have occurred in the past, because events going on that time of speaking will not be completed »

Enfin, il serait trop simple de dire que le perfectif est marqué par le HTS. Car nous savons, comme cela a été précisé tantôt, que le HTS se réalise dans certains environnements alors qu'il ne peut pas être physiquement réalisé dans d'autres, même si dans les deux cas il joue son rôle. Alors, pour décrire la réalisation du perfectif par le procès verbal en yoruba, Adéwolé (op.cit, p. 24) pense qu'il faut trouver une règle (de référence) qui prendra en compte cette défaillance de limitation que nous venons de mentionner au sujet du HTS. Désignant par TYPE A les environnements où le perfectif est représenté par le HTS et par TYPE B les environnements où il n'est pas représenté, Adéwolé propose « de manière informelle » dit-il, les règles d'allomorphie qui décrivent la forme du perfectif en yoruba :

- (a) [CAT : verb, ASP : perf, TYPE : A] est réalisé par /HTS/.
- (b) [CAT : verb, ASP : perf, TYPE : B] a la même réalisation que l'autre mais avec la valeur : /FORME VERB : base/]

⁷⁵ Dalby, K. (1984), *Descriptive Syntax and the English Verb*, London: Croom Helm.

Cette règle s'explique :

- dans un environnement A où HTS est physiquement présent, il marque l'aspect perfectif qu'exprime la catégorie du verbe.
- Dans un environnement B où HTS ne peut être présent, il marque toujours le perfectif mais sa valeur se trouve portée par la catégorie du verbe.

4.2.3.3.3. Le HTS et le type de verbe qui lui est associé.

Le type de verbe doit aussi être pris en compte en parlant du rôle du HTS comme marqueur du perfectif. En effet, en yoruba les verbes que Awobuluyi (1967 :181-182)⁷⁶ nomme "adjectivable verbs", soit des verbes fonctionnant aussi comme des adjectifs, peuvent aussi présenter des procès ayant commencé dans le passé mais qui continuent dans le présent. Tel est, explique-t-il, le cas avec par exemple : **gá** (être grand) ; **kéré** (être petit) :

(18) Olú **ú** gá

(Olú HTS être grand)

‘Olú est grand’ ou ‘Olú était grand’

(19) Awọn ọmọ **ón** kéré

(Ils/Elles enfants HTS être petit)

‘Les enfants sont petits’ ou ‘... étaient petits’

On voit que le HTS n'indique pas nécessairement le perfectif ici ; l'énoncé est interprétable de deux manières. Suivant ce fonctionnement, l'on comprend qu'il s'agit là des verbes appelés verbes d'état en français, alors que les verbes yoruba dits "non-adjectivable" fonctionnent comme les transformatifs (achèvements et accomplissements).

Il reste un détail à signaler au sujet du HTS et qui n'est pas non important. Cet élément qui paraît si important de par sa fonction de marqueur de la catégorie de l'aspect, lui aussi important, n'est pas représenté dans l'écriture. C'est ce que signale, tout en prenant à témoin le document d'autorité sur l'orthographe du

⁷⁶ Awobuluyi, O. (1967), 'Studies in the Syntax of the Standard Yoruba Verb' (cité par Adéwolé, p. 24)

yoruba, le *Approved Modern Orthography*, un autre linguiste yoruba, Bamgbose (1976 :8) : « les voyelles allongées entre les mots ne doivent pas être indiquées. »⁷⁷

Cette décision, à coup sûr, n'a pas participé à mieux faire connaître ou comprendre le fonctionnement, non seulement de la syllabe à ton haut qui pourtant se montre essentiel dans l'analyse du système aspectuel et temporel du yoruba ; mais elle a aussi ausculté l'étude d'autres marqueurs qui s'apparentent tous au HTS, tels que les syllabes de jonction qui marquent les relations d'association/ possession (POSS), et même l'infinitif (INF) :

(20) Léké é wọlé
(Léké –HTS –entrer)
" Léké est entré "

(21) Adé é Alàáfin
(Couronne –POSS –Alàáfin)
" La couronne de Alàáfin "

(22) O lè é lọ
(Il –pouvoir –INF –partir)
"Il peut partir "

Alors que dans (20) é marque le HTS, il marque plutôt la possession dans (21), puis l'infinitif dans (22).

4.2.3.3.4. Le HTS en interaction avec d'autres aspects : pour une forme non marquée

Il est donc établi que la fonction de HTS est de marquer l'aspect perfectif. Mais que se passe t-il quand il est en relation avec les marqueurs de temps ou d'autres aspects dans un énoncé ? Pour qu'une telle cooccurrence ait lieu il faudra traiter la perfectivité marquée par HTS comme un élément non marqué de la sous-classe des aspects, pense Adéwolé (op.cit, p. 28) qui ajoute :

⁷⁷ Bamgbose, A. (1976): "Are Yoruba Adverbs Really Nouns?" in *Journal of West African Languages* 11, pp. 21-40.

As such, the most natural explanation for perfective neutralization would be that whenever the perfective occurs with any other aspect category, the perfectival distinction becomes void and only the functions of the other aspect category are put to work.

Toujours pour ce dernier, ce principe linguistique de neutralisation n'est pas propre au Yoruba ; et il n'est pas non plus uniquement appliqué à l'aspect perfectif où à la catégorie de l'aspect. Il cite de nombreux linguistes à l'appui⁷⁸ de ce raisonnement.

En tout état de cause, des exemples abondent dans la langue Yoruba où un marqueur peut être dominé ou neutralisé par un autre dans les mêmes environnements.

(23) Lola á gé igi
(Lola –HTS –abattre –arbre)
'Lola a abattu un arbre'

(24) Abu ú ñ gé igi
(Abu –HTS –INNAC –abattre –arbre)
'Abu abat/ est/était en train d'abattre un arbre'

(25) Mo gé igi
(Je –abattre –arbre)
'J'ai coupé un arbre'

(26) Mo ñ gé igi
(Je –INNAC –abattre –arbre)
'Je coupe/ suis en train d'abattre un arbre.'

⁷⁸ (1). Pour les notions de marquage relatif et de la neutralisation, Adéwolé (p.29) cite: Schwartz, L.J. (1980), "Syntactic Markedness and Frequency Occurrences" in *Evidence and Argumentation in Linguistics*, edited by T.A. Perry. Berlin: Walter de Gruyter.

(2). Dahl aurait appliqué ce principe de neutralisation en décrivant une langue africaine du Burkina Faso, le gur. Dahl, O. (1985), "Perfectivity in Slavonic and Other Languages" in *Aspect Bound: A Voyage in into the realm of Germanic Slavonic and Finno-Ugrian Aspectology*, edited by de Casper Groot & Hannu Tammola, pp. 3-22. Dordrecht: Foris Publication.

(3). Essien aurait confirmé que le principe a été utilisé dans l'étude d'une langue du Nigeria, Ibibio. Essien, O.E. (1983), "The Tense System of Ibibio" in *Current Approaches to African Linguistics*, Volume 2, edited by J. Kaye et al. , pp. 329-344. Dordrecht: Foris Publication.

L'aspect perfectif est bien marqué dans (23) par le HTS, mais le marqueur de l'aspect inaccompli ou imperfectif neutralise cette fonction de perfectivité dans (24). Pareillement, le même marqueur n'a fait nettement la différence entre (25) et (26), même si la perfectivité n'est pas formellement signifiée à cause de la contrainte de l'environnement.

En définitive, les nombreux exemples nous ont permis de comprendre que le HTS, contrairement à l'idée de départ avancée par certains linguistes, ne marque pas le temps ; il indique plutôt la perfectivité d'un procès.

4.2.3.4. L'aspect imperfectif en yoruba

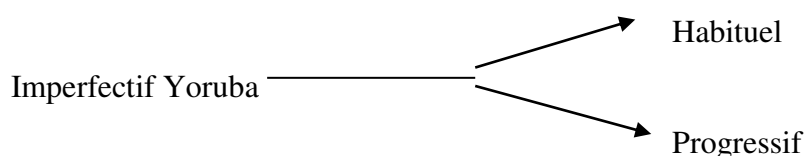
L'aspect imperfectif avait été identifié en yoruba, mais les points de vue divergeaient. D'après nos lectures, au début des travaux sur la notion d'aspect, ce que les anciens (Awobuluyi ; Oke etc.) mentionnaient souvent étaient les aspects duratif et habituel. Même si on pouvait rapprocher ces aspects-là de l'aspect imperfectif en assimilant le duratif au progressif, on se rend compte qu'ils sont par contre caractérisés différemment par chacun de ces spécialistes du yoruba, et sans que, d'après Oyelaran (op.cit, p.41), aucun des deux n'ait tenté de confronter les deux aspects dans leurs fonctionnements ou de les étudier en rapport avec chacune des autres sous-catégories.

Beaucoup d'inexactitudes terminologiques ont en réalité jalonné le parcours de l'étude de l'aspect verbal yoruba, créant ainsi des confusions. Par exemple, à l'instar de Awobuluyi et autres, Odunuga (1982) utilisaient les termes de duratif, terminatif, ingressif etc. pour qualifier les aspects verbaux perfectif ou imperfectif. Or, ces termes ne réfèrent pas à ces sous-catégories aspectuelles, ils ne sont utilisés que pour décrire les modes d'action (AKTIONSART) ou aspects lexicaux (Voir paragraphe 2.3).

En fait, en lisant les études sur le progressif, on a le sentiment qu'en général la plupart des auteurs attachent toujours l'idée de 'durabilité' à cette sous-catégorie de l'aspect imperfectif, ce qui induit en erreur. Car, cela donne la fausse impression que le progressif est uniquement utilisé dans les contextes où l'accent est mis sur la durée d'un procès, alors que naturellement cet aspect fonctionne également bien

dans une référence temporelle ponctuelle c'est-à-dire avec un verbe ponctuel ; on le verra.

En outre, considérant l'aspect imperfectif comme se référant « à la *structure temporelle interne d'une situation, cette situation étant perçue de l'intérieur* », Comrie (1966 : 24-25) reconnaît dans les langues deux types de cet aspect : l'un où l'imperfectif est considéré comme une catégorie unique, le second où il se divise en deux sous-catégories : l'habituel et le progressif (en cours). L'imperfectif du yoruba appartient à cette deuxième classe.



Nous allons maintenant essayer d'étudier ces deux composantes de l'aspect perfectif existant en yoruba.

4.2.3.4.1. L'aspect progressif : le marqueur **ń**

Nous identifions le terme progressif à l'expression « en cours ».

L'aspect progressif se définit comme une construction imperfective spéciale qui permet de voir un procès dynamique, non-état 'de l'intérieur' sans perdre son caractère dynamique (LJung (1980 : 27)⁷⁹. En fait, à notre avis, l'aspect progressif concerne une action, une situation, non seulement durative ou continue mais, essentiellement, en cours. La fonction basique du progressif (une sous-division de l'imperfectivité) est de marquer une action comme étant en cours, avec cette caractéristique majeure de non-état.

Pour bien décrire l'aspect progressif, Edgren (1985 :74)⁸⁰ pense qu'il importe d'insister sur le caractère 'en cours' d'une situation et ajoute : « ongoing activity does not necessarily mean continuous activity » (Qu'une activité soit en cours ne veut pas nécessairement dire qu'elle est continue).

⁷⁹ Cité par Adéwolé 2007, p. 43.

⁸⁰ Voir Adewole 2007, p. 45.

En yoruba, il existe une particule qui joue de telles fonctions et qui est donc considérée comme le marqueur de l'aspect progressif, c'est **ń** : il connaît une variante combinatoire **ń** au contact des verbes commençant avec les consonnes bilabiales /b/ ou /m/, et un autre suppléant, **máa** qui le remplace devant les verbes modaux et les constructions impératives. Illustrons avec quelques énoncés :

- (27) Ajé **ń** jí owo (lọwọ)
 Ajé –PROG –voler –argent (littéralement : dans la main = en cours, à présent)
 'Ajé vole/est en train de voler de l'argent'
- (28) A **ń** sẹ işẹ (lọwọ)
 (Nous –PROG- faire - travail)
 'Nous sommes en train de travailler'
- (29) **Máa** işẹ
 (PROG –travailler)
 'Commence/continue à travailler !'
- (30) Mo gbọdọ **máa** işẹ
 (Je –DEVOIR –PROG –travailler)
 'Je dois me mettre/commencer à travailler'
- (31) Ajá á Adé **ń** bímọ (lọwọ)
 (Chien –POSS –Adé -PROG –accoucher)
 'Le chien de Adé est en train de mettre bas'

4.2.3.4.2 Les différents emplois de **ń**

Il importe de préciser que pour le progressif, le marqueur **ń** réalise pour le procès du verbe, la valeur d'inaccompli/d'imperfectif progressif ou continu. Des emplois en yoruba montrent que cette valeur traverse toutes les dimensions temporelles ou époques : présent, passé, futur.

Premier emploi : en cours au présent sans début ni fin

Dans les énoncés (27) & (28), avec ou sans la présence du marqueur temporel ɔwɔ : **ń** entraîne une lecture aspectuelle du procès en train de se dérouler dans une portion du présent, sans la prise en compte ni du début ni de la fin. En fait, le point de repère des situations décrites dans ces énoncés coïncide avec le moment de l'énonciation.

Second emploi : en cours dans le passé sans début ni fin

Le marqueur **ń** peut, par ailleurs, figurer dans des énoncés :

- a) dépourvus de ɔwɔ ;
- b) contenant des adverbiaux temporels à signifiant passé, comme anán (hier) ;
- c) la combinaison de ɔwɔ et d'un tel type d'adverbe ou circonstant.

Ainsi dans chacun de ces cas, il convient pour décrire un fait, un événement qui se déroulait dans une portion du passé sans prendre en compte ni le commencement, ni la fin de ce procès :

(32) Àgba **ń** ro
Canon –PROG – tonner
'Le canon tonnait/ Le canon était en train de tonner

(33) Àgba **ń** ro lanán
Le canon tonnait hier

(34) Àgba **ń** ro ɔwɔ lanán ní Kodéfuà
'Le canon –PROG - tonner - en train de - hier - à -Côte d'Ivoire
'Le canon était en train de tonner en ce moment-là hier en Côte d'Ivoire'/
'Le canon tonnait en ce moment-là hier en Côte d'Ivoire

Troisième emploi : l'emploi habituel du progressif

Nous y voyons un cas d'extension du progressif dans le champ de l'habituel, l'expression d'une vérité, d'un fait général émanant de l'expérience du

monde. Et c'est ce que Blansitt (1983 :2)⁸¹ appelle l'emploi générique du progressif. Commençons avec cette vérité ou axiome yoruba :

- (35) Ìgba **ń** lọ kó duro dé ẹnikán
(Temps –ń –aller –NEG –attendre –personne)
'Le temps passe et n'attend personne' (sans jamais s'arrêter)
= Le temps passé ne se rattrape pas

Reprenons ici un autre exemple de Atoyebi (op.cit., 93), qui est sémantiquement équivalent à celui que nous venons de donner, mais encore plus intéressant car il contient un double emploi du marqueur en question :

- (36) Ilẹ **ń** şú, ilẹ **ń** mọ
Terre –ń –s'assombrir –terre –ń –s'éclaircir
La nuit tombe, le jour s'élève
La nuit et le jour se succèdent (sans s'arrêter)
= Le temps passe et n'attend personne.

Le procès dans chacun de ces exemples est 'éternellement' en cours ; cette situation va en réalité bien au-delà de l'habitude. Cet emploi temporel, ajoute Atoyebi (idem), ne permet pas au verbe d'être élargi par un circonstant temporel quelconque. Enfin un dernier emploi se prête à l'analyse du fonctionnement de **ń**.

Quatrième emploi : un futur proche

Dans ce quatrième emploi, le procès est envisagé par le locuteur yoruba comme se déroulant dans un moment postérieur au présent de l'énonciation. En d'autres termes, le marqueur **ń** permet ici la lecture d'un procès ayant la valeur du futur, d'un futur proche.

- (37) Olá **ń** şé idanwò (lọla)
(Ola –ń –faire –examen (demain))
'Ola va faire un examen (demain)'

⁸¹Blansitt Jnr. E. L. (1983), "Non-Constituents Connectives", in Essays in Honour of Charles F. Hockett (Cornell Linguistics Contribution 4), edited by Frederick B. Agard et al. , pp.180-188.

- (38) À **ń** kó ọmọ jadé (ní ọjọ mejọ)
 (Nous –ń –baptiser –enfant (–dans –jour –huit)
 ‘Nous allons célébrer le baptême de l’enfant (dans huit jours)’
- (39) Mo **ń** lọ si ajò (laipe)
 (Je –ń –partir –à –voyage (bientôt))
 ‘Je vais partir en voyage (bientôt)’

Contrairement à ce que suggère le même auteur que nous venons de citer, nous voyons qu’il n’y a pas que seulement les deux verbes de mouvement **bọ** (venir) et **lọ** (partir/aller) qui permettent à **ń** de réaliser cette valeur de futur.

Remarque : **ń** dans un énoncé au négatif

Il faudra noter que dans une phrase négative, le marqueur **ń** est formellement représenté par : **kò** (en général marqueur de la négation) qui a une variante **ò** qui peut le remplacer partout sauf au début d’une phrase. En mettant par exemple au négatif les énoncés (27), (32) et (33) on obtient respectivement 40, 41, 42 :

- (40) Ajé **kò** jí owo
 (Ajé ne pas voler l’argent)
 ‘Ajé ne vole pas l’argent’

(Le circonstant **lọwọ** ne pourra pas figurer dans une telle phrase.)

- (41) Àgba **kò** ro
 ‘Le canon ne tonne pas’

- (42) Àgba **kò** ro (lanán)
 ‘Le canon ne tonnait pas’ (hier)

... / ...

4.2.3.4.3. Le progressif et les types de verbes

Les catégories notionnelles d'action et d'état s'avèrent pertinentes à la classification des verbes mais également utiles pour pouvoir générer des phrases bien formées (Lyons 1966)⁸².

Donc en parlant des aspects, il pourrait être nécessaire aussi de se référer aux différences entre les verbes d'état et les verbes dits dynamiques (action, événements etc.). Il est pourtant facile de constater, en parcourant les écrits, les recherches, que chez les linguistes yoruba le progressif s'associe bien avec les verbes dynamiques. Il serait d'ailleurs par exemple inutile d'en donner encore des illustrations car, si on regarde bien, la plupart de nos exemples personnels ou empruntés proposés jusqu'ici dans ce chapitre sont en grande majorité des verbes de ce type-là. Cela tient-il à dire que le perfectif ne marche pas avec les verbes d'état ?

Oyelaran (1982a op.cit. 37) répond au négatif ; il dit clairement que lorsque le verbe d'état s'associe avec le marqueur du progressif, cela permet seulement une lecture itérative du procès ; alors que, toujours selon lui, le temps interne de la situation n'a aucun sens. Mais Adewole (op.cit. 47), tout en étant d'accord pour la lecture itérative, est aussi de l'avis que la référence au temps interne de la situation avec de tels verbes est possible et propose des exemples avec trois verbes : **gbòn** (devenir sage/intelligent) ; **gbó** (entendre) et **jò** (ressembler):

- (43) (i) Mo **ń gbòn** sí i
(Je –ń –sage –plus –en)
'Je deviens plus sage /Je suis en train de devenir plus sage'
- (ii) Mo **ń gbó** Yorùbá sí i
Je –ń –entendre –yoruba –plus –en
'Je suis en train de comprendre plus le yoruba'
'Ma connaissance du yoruba s'améliore'
- (iii) Ò **ń jò** baba rẹ sí i lójoojúmó

⁸² Lyons, J. (1966:222), "Towards a 'Notional Theory of 'Parts of Speech'", in Journal of Linguistics 2, pp. 209-236.

Il/Elle –ń –jọ -baba –lui –plus –en –chaque jour
'Il/Elle ressemble à son père chaque jour de plus'

En dehors du fait qu'avec la présence du marqueur du progressif sont itératifs, le locuteur dans chacun de ces énoncés met l'accent sur les propriétés d'état qui ressemblent à celles des événements. Ce qui veut dire que le dynamisme d'un événement est plus ou insufflé à chacun des états. Ainsi du point de vue du locuteur, on peut percevoir non seulement les structures internes du procès, mais aussi les étapes successives contenues dans le continuum. Autrement dit, les verbes **gbon**, **gbọ** et **jọ** sont perçus comme subissant des changements d'une étape à une autre, et de façon progressive.

On peut donc conclure qu'en yoruba le progressif peut aller aussi bien avec les verbes dynamiques (événements, actions) que les verbes d'état. Mais dans ce dernier cas, ces états sont traités comme des dynamiques ; comme d'ailleurs dans d'autres langues.

Il existe d'autres occurrences du progressif qui ne nous intéressent pas nécessairement ici. Enfin, après cette étude de l'emploi du progressif suivant ces différents emplois, nous allons voir ce qu'il en est de l'autre type de l'aspect imperfectif en yoruba.

4.2.3.5. L'aspect habituel

4.2.3.5.1. Définir l'aspect habituel

Essayons d'avoir une définition ou une vue linguistique générale sur l'aspect habituel avant de nous statuer sur le yoruba. Selon Crystal (op.cit. p:213), le qualificatif habituel s'utilise dans l'analyse grammaticale de l'aspect et se réfère à une situation dans laquelle un procès est perçu comme devant durer pour une période de temps étendue. Cette définition est complétée par celle de Comrie (op.cit p: 27-28) qui ajoute que cette période de temps
« est si étendue que la situation à laquelle on se réfère n'est pas considérée comme une propriété secondaire du moment, mais précisément comme un trait caractéristique de la période entière. »

Ainsi, certains adverbiaux comme par exemple souvent, fréquemment permettent d'exprimer lexicalement l'habituel : "Le soleil se couche souvent tard en été".

Par ailleurs, même si beaucoup d'emplois de l'habituel expriment la répétition et sont ainsi considérés comme itératifs (ex. : "Il reçoit régulièrement ses amis chez lui"), l'habituel n'est pas itératif, comme dans : "Une jolie cabane se tenait dans cette vallée". On ne doit pas, en tout cas, confondre l'itération avec l'habitude :

«The mere repetition of a situation is not sufficient for that situation to be referred to by a specific habitual form... a situation can be referred to by a habitual form without there being any form of iterativity at all. ». (Comrie, p. 27).

Un autre linguiste affirme même que les adverbiaux temporaux tels 'une fois' 'deux fois' et 'plusieurs fois' n'ont aucune pertinence à l'expression de l'habituel (Dalh 1985: 97)⁸³ ; autrement dit, leur présence dans l'énoncé ne montre pas qu'on ait affaire à l'aspect habituel. Ainsi, le procès dans l'énoncé suivant ne peut pas être considéré comme exprimant l'habituel :

(44) Oyé pé mi ní àìmọ̀yẹ̀ ìgbá ní ọ̀ṣẹ̀ tí ó kọ́já
Oyé –téléphoner –moi –dans –plusieurs –fois –dans –semaine –que –il –
passer

'Oyé m'a téléphoné plusieurs fois la semaine dernière'

4.2.3.5.2. Le marqueur de l'habituel : **máa n**

En revanche, malgré qu'il n'y ait pas de désaccord parmi les linguistes yoruba sur la notion de l'aspect habituel telle que définie ci-dessus, la forme dans laquelle elle se réalise dans la langue reste un sujet de controverse. Certains linguistes sont de l'avis que, et c'est vrai, la même forme **n** marque le progressif et le l'habituel ; par conséquent selon eux, il ne servirait à rien d'isoler une sous-

⁸³ Dalh, O. (1985), Tense and Aspects Systems, New York: Basil Blackwell

catégorie de l'habituel. Dans un énoncé, le contexte permettrait une lecture de l'une ou l'autre des deux sous-catégories de l'imperfectif comme dans :

(45) Adé **ń** lọ

- (i) 'Adé est en train de partir/d'y aller' ou
- (ii) 'Adé (y) va d'habitude/ Adé a l'habitude d'y aller'

Or, nous avons vu à travers les différents emplois étudiés dans la partie précédente qu'une lecture habituelle du progressif existe en yoruba. Et d'ailleurs, Adewolé (po.cit. p.44) affirme que cette lecture est quelque chose de commun dans toutes les langues du monde ; et surtout qu'il existe des preuves pour montrer que les deux sous-catégories sont distinctes à maints égards dans la langue qui nous concerne ici.

En outre, alors que l'on constate que la majorité des linguistes sont de l'avis qu'il faut consigner l'habituel sous la même enseigne que le progressif (Adewole p.54), seul (Oke 1969 : 440-449) a proposé des arguments probants pour postuler qu'il faille distinguer le progressif de l'habituel, et considérer ce dernier comme une sous-catégorie distincte sous l'aspect imperfectif. Signalons que, d'une part, pour enlever l'ambiguïté que cause ce double marquage des deux sous-catégories aspectuelles par **ń**, il propose que c'est plutôt le constituant polymorphique **máa ń** qui marque l'aspect habituel.

D'autre part, l'un des arguments qu'il avance pour soutenir une distinction entre les deux sous-catégories, c'est le fait que la distribution du progressif est tout à fait différente de celle de l'habituel au niveau de certains verbes. En effet, alors que les verbes tels que **wá** (venir) et **wà** (être) ne peuvent pas être immédiatement précédés par le progressif (cela produit des énoncés yoruba inacceptables en 46), ils s'associent librement avec l'habituel comme dans les énoncés sous l'exemple 47:

- (46) (i) * Ó **ń** wá
 (II/Elle –PROG –venir)
 'II/Elle en train de venir'
- (ii) * Ó **ń** wà

(Il/Elle –PROG –être)
'Il/Elle est en train de'

- (47) (i) Ó **máa** **ń** wá
(Il/Elle –HAB –venir)
'Il /Elle vient d'habitude'
- (ii) Ó **máa** **ń** wà ní ibè
(Il/Elle –HAB –être –à –là-bas)
'Il/Elle est d'habitude là-bas'

En revanche, les verbes comme **bọ** (venir) et **bẹ** (être) –sémantiquement proches des deux précédents- ne sont pas eux immédiatement précédés par le marqueur de l'habituel :

- (48) (i) *Ó **máa** **ń** bọ

- (ii) *Ó **máa** **ń** bẹ

sont des énoncés incorrects alors que ceux sous (49) sont bien acceptables en yoruba.

- (49) (i) Ó **ń** bọ
(Il –PROG –venir)
'Il arrive/Il va arriver/Il va être là'
- (ii) Ó **ń** **bẹ** ní ibẹ
(Il –PROG –dans –là)
'Il est/se trouve là'

Tous ces exemples montrent en fait que les marqueurs du progressif et de l'habituel ont de différentes distributions syntaxiques, et que par implication, les aspects progressif et habituel sont deux sous-catégories distinctes de l'aspect imperfectif en langue yoruba.

Pour conclure cette partie.

Nous pu trouver qu'en yoruba il existe deux systèmes de temps en yoruba : le FUT et le NON-FUTUR. Le premier est marqué alors que le second ne l'est pas. 5 aspects de base sont identifiés qui sont : **yóò**, **máa** et **á** qui marquent les temps du futur, puis **ń** et **ti** dont les valeurs traversent les époques. En plus ces marqueurs se combinent pour produire d'autres marqueurs à double ou à triple constituants qui sont plus aptes à indiquer l'opposition temporelle dans les diverses constructions. Mais en réalité, le yoruba dispose plutôt d'un grand système aspectuo-temporel, car les marqueurs indiquent à la fois l'aspect et le temps. C'est ce qui la difficulté des apprenants yorubaphones de français qui ne savent que faire de la conjugaison des verbes avec les désinences qui définissent les temps verbaux. Enfin, nous avons réussi, suite à l'analyse des constructions, à construire un tableau de comparaison des constructions en yoruba avec les temps verbaux qui leurs correspondent.

4.3. LE VERBE AUXILIAIRE EN YORUBA ?

Nous savons qu'en français il existe deux catégories d'auxiliaire : ceux que nous considérons comme les 'vrais auxiliaires, c'est-à-dire être et avoir ; puis la catégorie des auxiliaires de temps de mode etc. Nous partirons des premières définitions des linguistes et grammairiens yoruba ou yorubaphiles relatives à cette notion, pour voir s'il existe ces deux catégories en langue yoruba.

4.3.1. Les vrais auxiliaires existent-ils en yoruba ?

4.3.1.1. Définition de l'auxiliaire en yoruba : de Awobuluyi (1969) à Adewole (2007), une tendance générativiste

La notion d'auxiliaire en yoruba fait partie des sujets à controverse. Cette notion grammaticale existe-t-elle ou pas est la question fondamentale qui a jalonné son histoire. Il a toujours eu tout un mélange d'éléments auquel l'on a attribué le label d'auxiliaire alors qu'en réalité le contraire se vérifie souvent.

Pensant que les notions « *d'auxiliaire et d'auxiliarisation ne sont pas clairement utilisées* » en yoruba, Atoyebi (op.cit : 79) fait aussi cas de ce mélange, quand il se réfère à un certain nombre de travaux sur ce sujet :

« *Par exemple dans l'ensemble de Awobuluyi (1967a, pp.253-254 ; 1975a, 1979), Bamgbose (1966, pp. 69-70), Bowen (op.cit., pp. 27-32) [...], on trouve que les formes identifiées comme des auxiliaires comprennent les marqueurs de la conjugaison, des verbes et des adverbes.* »

Il cite également un autre linguiste (« Johnson 1957, pp. XLIII-XLV ») qui, selon lui, n'énonce rien de différent de ce que disent les premiers : « certain particles are used to mark out the moods, tenses and other forms for which auxiliary verbs are used ».

Mais à notre avis, ce que dit Johnson révèle quelque chose d'important : c'est l'usage anglais du terme *auxiliaire* qu'on semble avoir transposé en yoruba, ce qui signifie que la notion peut ne pas exister dans cette langue.

D'ailleurs Adéwolé (op.cit), après avoir passé en revue les contributions qu'il considère comme les deux les plus remarquables sur le sujet, à savoir Oke (1972) et Oyelaran (1982a), et en les analysant par rapport aux propriétés définissant l'AUX (*Auxiliaire*), telles que proposées par Steele et.al. (1981), arrive aux conclusions suivantes :

(a) « What Oyelaran regards as Category Aux does not agree, [...] with the definitional properties proposed by Steele et.al. or by any other linguist »⁸⁴ (p.5) ;

(b) « ... there are no features of the Auxiliary Verbs in the language which are not shared by some indisputable verbs »⁸⁵ (p.12).

(c) Donc, dit-il, *l'on ne peut pas établir une catégorie indépendante Aux en yoruba car, selon lui, l'ensemble des éléments*

⁸⁴ Les éléments que Oyelaran considère comme Catégorie Aux en yoruba ne répondent pas entièrement aux critères de définition proposés par Steele et.al. ni par d'autres linguistes.

⁸⁵ Il n'y a aucune des caractéristiques des éléments désignés *auxiliaires* dans la langue que ne partagent les verbes pleins (p.12).

identifiés comme auxiliaires dans cette langue ne « répondent pas entièrement aux critères établis par Steele et al. (1981) » (p.11).
(Traduction nôtre)

Cependant, ce linguiste affirme que tous ces éléments dits auxiliaires en yoruba doivent être plutôt pris comme des verbes, parce qu'ils partagent toutes les propriétés des verbes pleins et ont la même morphologie (p.12). Mais ils doivent être considérés comme des verbes particuliers, formant une sous-classe distincte comme toute autre sous-catégorie du verbe existant dans la langue : les « modifying verbs », « splitting verbs » etc. Pour lui donc, les similitudes entre les auxiliaires et les verbes pleins se situant au niveau des caractéristiques [+Verbe], et les différences se caractérisant par [+/- Auxiliaire], on peut définir la classe des verbes et la sous-classe des auxiliaires respectivement comme suit, à partir de ces propriétés:

Auxiliaire = [+Verbe, +Auxiliaire] ; Verbe plein = [+Verbe, -Auxiliaire]

Enfin, voici les éléments que Adéwolé identifie comme constituant la sous-catégorie des auxiliaires en yoruba :

- (a) **NEG** (les marqueurs de la négation)
- (b) **HTS**
- (c) **yóò** (le marqueur du futur et ses variantes : máa ; á ; óò)
- (d) **ti** (marqueur du perfectif et du passé)
- (e) **gbòḍò** (devoir)
- f) **lè** (pouvoir)
- (g) **ń** (marqueur de l'imperfectif : progressif - et sa variante *ń*)
- (h) **máa ń/ ń** (le marqueur de l'imperfectif : habituel)

Nous voyons dans cette liste, qui n'est d'ailleurs pas très différente de celles qu'avaient auparavant proposées Awobuluyi ou Oyelaran (op.cit), un mélange d'éléments qui, pour nous, n'ont pas les mêmes fonctions ; et nous ne la retiendrons pas en tant que tel dans notre travail. C'est ce que confirme également Soyoye (1989 : 321) en signalant que l'on parle de la sous-classe des auxiliaires en yoruba avant d'ajouter heureusement :

« ... mais à la différence des traditions grammaticales françaises, les spécialistes du yoruba incluent souvent les morphèmes grammaticaux d'aspect et de temps dans ce sous-groupe. »

Et puis, nous avons fini par comprendre le pourquoi de ce panache quand on parle des auxiliaires : les linguistes nigériens ou anglo-saxons – Anglais et Américains – qui ont travaillé sur la question de l'auxiliaire en yoruba, comme d'ailleurs sur les autres aspects de la linguistique de cette langue, sont partis du point de vue anglo-saxon du départ de la grammaire générative où

« on a donné le nom d'auxiliaire à une catégorie grammaticale (symbole Aux) constituant obligatoire du syntagme verbal et comprenant un constituant de temps, d'aspect et de modalité (pouvoir, devoir). »⁸⁶

En fait, cette façon de concevoir l'auxiliaire implique donc que tout constituant du verbe, tout élément en rapport avec le verbe dans le SN tels que les marqueurs d'aspect, de négation, d'inflexion etc. était considéré comme faisant partie de cet ensemble Aux.

Nous, nous ferons la différence entre ces éléments (à partir de leur fonction dans la phrase). Heureusement d'ailleurs, la grammaire anglaise elle-même a fait déjà la part des choses en séparant les aspects des auxiliaires et même, différenciant à l'intérieur de ce dernier groupe les modaux - can, may, will, shall, must etc.- des non-modaux ou 'vrais' auxiliaires que sont be, have. (Huddleston, R. & Pullum, G.K. 2002)⁸⁷.

4.3.1.2. Notre point de vue : Soyoye (1989)

Nous n'acceptons donc pas, comme ces linguistes yoruba et les générativistes, que l'on prenne les marqueurs de négation, de temps, d'aspect etc. comme des auxiliaires verbaux ni comme des verbes. S'il est vrai que ces marqueurs sont des constituants grammaticaux qui accompagnent le verbe dans le SV, c'est-à-dire figurant dans le prédicant, ils ne sont pas eux-mêmes des verbes.

⁸⁶ Dubois, J. et al. (2002), Dictionnaire de linguistique. Paris : Larousse, p. 61.

⁸⁷ Huddleston, R. & Pullum, G.K. (2002), The Cambridge Grammar of the English Language. UK: Cambridge University Press. (Voir pp. 92-124).

Car ils ne peuvent pas, comme le peut le verbe tout seul, jouer la fonction de prédicat qui est celle du SV.

Dans le contexte yoruba/français où nous travaillons, nous sommes donc d'accord avec un autre linguiste Soyoye (1989 : 323) pour dire que la catégorie de l'auxiliaire (être/avoir) telle que la connaît la langue française n'existe pas en yoruba. Cependant, les verbes jouent différents rôles dans cette langue, et le même verbe peut en jouer plusieurs.

S'accordant avec Damourette et Pinchon pour dire que, même en français, il n'est pas correct de parler de verbe auxiliaire, mais d'emploi auxiliaire de certains verbes, Soyoye (op.cit, pp. 323-324) utilise les termes métalinguistiques fonctionnels⁸⁸ de pluriverbe, univerbe, auxiverbe et coverbe pour bien faire ressortir ces différents emplois du verbe yoruba. Et voici comment il définit ces termes :

« Par pluriverbe, nous entendons un regroupement fonctionnel *d'éléments verbaux dont un seul remplit la fonction de prédicat tandis que les autres jouent d'autres rôles. L'univerbe est le rôle que joue le verbe unique qui est prédicat d'une proposition.* »

Nous comprenons que l'auxiverbe, quant à lui, serait la fonction que remplit un verbe non prédicat qui entre dans la formation des paradigmes fonctionnels (ou disons, d'une conjugaison verbale) par opposition au coverbe qui est le rôle primitif que joue un verbe qui n'est ni prédicat ni auxiverbe.

4.3.1.3. La fonction d'univerbe

La fonction d'univerbe se fait facilement remarquer en français dans les temps simples : Comme on pourra le constater dans les énoncés suivants :

- (50) Tout le monde parle à la fois
- (51) Les gens parlaient très fort
- (52) Je quittai les lieux de la manif à l'arrivée des CRS.

⁸⁸ Il précise que ces termes sont empruntés à Roy, G. -R. (1976). (Voir référence N°29, p.26 ci-dessous.)

(53) C'est mieux que j'y aille aujourd'hui même.

En français, on voit que ce sont les désinences de l'univerbe qui donnent les informations sur le temps verbal ; ce sont elles qui portent également les marqueurs de la personne grammaticale.

Tel ne pourrait être le cas en yoruba où les verbes sont invariables (ne portant pas de désinences) et ne connaissant pas de conjugaison. Ce sont certes d'autres éléments qui permettront de rendre de pareilles constructions dans cette dernière langue. Par contre, en français, les fonctions jouées par les désinences dans les temps simples sont réservées aux auxiverbes dans les temps composés et surcomposés.

4.3.1.3.1 Comment sont rendus en yoruba, 'avoir' et 'être' qui sont en fonction d'auxiverbes en français?

Nous savons que ce sont 'avoir' et 'être' (dits auxiliaires) qui interviennent dans la formation des tiroirs composés ou surcomposés en français. En d'autres termes ce sont eux qui jouent le rôle d'auxiverbe. Prenons quelques exemples d'énoncés en partant de cette langue :

(54) Les invités ont mangé

(54)' Awon aléjò tí jẹun

(55) Nous avons obtenu de bons résultats

(55)' A gbá èsì dádára

(56) Paul aura fini son travail avant ce soir

(56)' Paul á tí pári isẹ rẹ kí ó to dí alẹ

(57) Avant qu'il ait achevé son discours je suis parti

(57)' Kí o to pari ọrọ rẹ mo tí lọ

(58) Les enfants sont arrivés hier

(58)' Awon ọmọ dé laná

(59) Papa est monté au troisième étage

(59)' Bába gùn àjá kẹ́tá

(60) Je suis né le 2 janvier 1980

(60)' A bí mi ni oṣo kẹ́jì ọ̀dun 1980

(61) Elle s'est lavée avant moi

(61)' O tí wẹ sàájú mi

(62) Nous nous sommes salués

(62)' A ki árá wa

(63) Le président est aimé de tout le pays

(63)' Gbogbo ilu fẹ́rán àrẹ

(64) Les élèves ont été battus

(64)' Wọ̀n na awọ̀n akẹ̀kọ

(65) La fête du 1^{er} mai a été bien célébrée par les travailleurs

(65)' Awọ̀n ọ̀sìṣẹ́ sẹ́ ọ̀dun wọ̀n

De (54) à (57), nous avons des exemples de 'avoir' dans la fonction d'auxiverbe, alors que le reste des exemples illustrent l'utilisation de 'être' dans la même fonction. Mais dans ce dernier cas on a pris en compte les différents verbes dans leur conjugaison avec être : (58) & (59) sont des verbes dits de mouvement ou de changement d'état comme (60). Les verbes utilisés dans (61) & (62) sont des verbes pronominaux, et de (63) à (65) nous avons des verbes à la forme passive.

En appliquant aux énoncés (54) à (65) la notion de substitution syntaxique de Roy (1976 : 35) qui stipule que « *Lorsqu'un mot substitut convient syntaxiquement, il a la même fonction et la même nature que le mot qu'il remplace* », nous n'avons pas trouvé en yoruba de substituants égaux aux deux

auxiverbes français ‘avoir’ et ‘être’. Les énoncés yorubas obtenus suivant cet effort de recherche de substituts vont de (54)’ à (65)’.

Et on note, de manière conclusive, que les verbes en fonction d’auxiverbe en français n’ont pas d’équivalents physiquement marqués comme de 58’ à 65’; ou bien ils se traduisent plus ou moins en yoruba par les marqueurs de temps/aspect : **ti, máa, á** etc. (ou leurs combinaisons) comme dans 54’, 56’ 57’.

Ensuite, en partant d’énoncés yoruba remis ensuite en français, on se rend clairement compte de ceci :

(66) Wọ̀n yóò ti párí ìpàdé ni iwoyi ọ̀la
(Ils –Fut –PASS –finir –réunion –à –temps –demain)
‘Ils auront fini la réunion à pareille heure demain’

(67) Adé ti rà ọ̀kọ sáájú mí
(Adé –PASS –acheter –voiture –avant –moi)
‘Adé avait acheté une voiture avant moi’

(68) Omọ yi máa yégé ninu ẹ̀kọ rẹ
(Enfant –cet/cette –FUT –Réussir –dans –études –ses)
‘Cet/Cette enfant va réussir dans ses études’

Avant de parler de l’emploi en fonction de coverbe, nous aimerions faire une remarque sur un type de construction en yoruba à partir des énoncés (63) à (65).

4.3.1.3.2. La construction passive en yoruba

Les énoncés (63) à (65) sont, nous venons de le signaler, des phrases à la forme passive. Mais que nous révèle une glose de leurs équivalents respectifs ?

Gbogbo ilu fẹ́rán àrẹ (63)’
(Tout –pays –aimer –président)
‘Tout le pays aime le président’

Wọ̀n na awọ̀n akẹ̀kọ (64)’

(Ils/Elles –battre –eux –apprenants)

‘Ils/Elles ont battu les élèves’

Awon òṣiṣe sẹ́ ọdun won (65)’

(Eux –travailleurs –faire –fête –eux)

‘Les travailleurs ont célébré leur fête’

On constate que les correspondants en yoruba de ces énoncés français sont à la forme active.

La construction en forme passive s’avère irréalisable en yoruba. Et nous le disons en tant que locuteur natif ; nous n’en n’avons jamais rencontrée. A la rigueur et à notre connaissance, un seul autre type de construction, en dehors de la construction active, pourrait nous permettre de rendre en yoruba, ou plutôt de trouver une interprétation proche, quant au sens, à de telles sortes d’énoncés. Considérons la phrase en français suivante :

(66) La voiture de Paul a été achetée par Jayé

En yoruba, on pourrait sémantiquement interpréter cet énoncé ainsi :

a. Oko ó Paulu ní Jáyé rá
(Voiture –POSS –Paul –FOC –Jáyé –acheter)
‘C’est la voiture de Paul que Jayé a achetée

b. Jáyé ní ó rá oko ó Paulu
(Jayé –FOC –qui –acheter –voiture –POSS –Paul)
‘C’est Jayé qui a acheté la voiture de Paul

En dehors de la forme active, c’est donc la **focalisation avec l’élément ní**, qui nous donne une autre interprétation sémantique en yoruba d’un énoncé français à la forme passive ; mais il faut préciser que les énoncés de départ en français n’étaient pas des constructions focalisées. On en conclut en fait que la construction passive n’existe pas en langue yoruba.

4.3.1.4. La fonction de coverbe en français et en yoruba

Il faut noter que pour jouer leur fonction, les auxiverbes en français se combinent avec les participes passés. Mais, les verbes en fonction de coverbe se combinent avec l'infinitif dans un énoncé. Contrairement à la fonction d'auxiverbe, un plus grand nombre de verbes peuvent remplir la fonction de coverbe, fonction prépondérante dans les deux langues.

Rappelons, d'autre part, que le coverbe est un verbe à la fois non prédicat et non auxiverbe.

4.3.1.4.1. Avoir en fonction de coverbe

(67) Tu as à retirer ton bras, c'est tout !

(68) Vous avez encore beaucoup de travail à faire

(69) Nous n'avons pas à parler de toi à Adé

(70) Les Américains n'avaient pas à se contredire sur l'opération qui a coûté la vie à Ben Laden

On voit que la structure verbale dans un énoncé en français, où 'avoir' est coverbe se présente comme une combinaison de cet élément avec la préposition à et l'infinitif d'un autre verbe, soit : **Avoir + à + Inf.**

En plus, la fonction de coverbe existe aussi en yoruba. Soyoye (op.cit., p.330) dit:

A la différence de son emploi en auxiverbe, 'avoir' utilisé en coverbe a un équivalent en yoruba. Il s'agit du verbe ní - avoir, qui est normalement accompagné, comme son homologue français, d'une préposition láti – à.

Nous lui empruntons les deux premiers des énoncés suivants :

(71) Ó ní àwọ̀n ọ̀mọ rẹ̀ láti bọ̀

(Il/Elle –avoir –ils –enfant –ses –à –nourrir)

Il a ses enfants à nourrir

- (72) Mo ní iṣẹ púpọ láti ẹ
(Je –avoir –travail –beaucoup –à –faire)
J’ai beaucoup de travail à faire

- (72) Gbogbo wa ní àwọn iṣòro láti gbọ
(Tout –nous –avoir –ils –problème –à –résoudre)
Nous tous avons des problèmes à résoudre

- (73) Ni oní, mi ko ní ọrọ láti sọ
(A –aujourd’hui –je –NEG –avoir –parole –à –parler)
Aujourd’hui, je n’ai rien à dire

Comme nous venons de le voir avec ‘avoir’, le verbe ‘être’ peut lui aussi remplir les fonctions de coverbe.

4.3.1.4.2. Être en fonction de coverbe

On le retrouve ainsi dans des expressions périphrastiques qui indiquent des nuances d’aspect ou de temps.

- I) ‘Etre’ dans des périphrases indiquant un procès qui va bientôt commencer ou se réaliser dans un certain avenir très proche : être sur le point de, être en passe de, être prêt à etc.

- (74) Différentes espèces animales sont en voie de disparaître

- (75) L’assemblée nationale nigériane est en passe de voter la loi sur la liberté de l’information appelée FOIB⁸⁹

- (76) Il perdit sa maman au moment où il était sur le point de boucler sa thèse.

⁸⁹ Freedom Of Information Bill

Même s'il n'existe pas un morphème exact pour signifier ici 'être' en yoruba, ces expressions sont rendues dans cette langue par la combinaison du marqueur dit du passé **ti** et du verbe **fe** -'vouloir' qui précède le verbe prédicat ; cette combinaison peut également être suivie des marqueurs dits du futur (ex : **máa, yóò**). Les trois derniers exemples ci-dessus (74,75 et 76) sont rendus en yoruba par (77), (78) et (79).

- (77) 'Opòlòpò onírúru ẹranko ti fe di àirímọ
(Plusieurs –types –animal –Pass –Vouloir –devenir –ne plus voir)
- (78) 'Ilé igbimọ aṣofin Nigeria ti fe sé ofin ominiran iroyin'
(Maison –assemblée –faire lois –Nigeria –Pass –vouloir –faire –loi– liberté –nouvelles)
- (79) Mama ẹ kú nigbati ó ti fe párí iwé igboyé ẹ
(Maman –son –mourir –quand –il –Pass –vouloir –finir –livre –diplôme –son)
- (80) Awọn enia ti fe máa tuká
(Ils –gens –PASS –Vouloir – FUT –disperser)
'Les gens sont sur le point de se disperser'
- (81) Mo ti fe máa sùn, pé mi ní ọla
(Je –PASS –Vouloir –FUT –dormir –appeler –moi –à –demain)
'Je suis sur le point de dormir, appelle-moi demain'

II) 'Etre' dans des périphrases verbales exprimant l'aspect imperfectif : en train de, être en cours de etc.

Les fonctions de telles expressions sont exprimées en yoruba par la combinaison du marqueur de l'aspect imperfectif **ń** accompagné de **lọwọ** « la locution locative ... [qui veut dire] littéralement 'dans la main' » et que Cohen (1989 : 126) reconnaît comme permettant, en yoruba, l'expression du procès en cours exprimé par le verbe. D'ailleurs comme nous l'avons vu auparavant, **ń**, seul

marque l'inaccompli ; donc, même sans *lowo* on pourra toujours avoir le sens d'un événement en cours de réalisation.

- (82) Awon omọ ilé ẹkọ gígá **ń** ẹ́ idánwò lowo
 (Ils –enfants –maison –apprentissage –haut –ASP –faire –examen –
 maintenant)
 ‘Les étudiants sont en train de faire les examens’

- (83) Kinni ẹ **ń** sọ lowo nigbati mo wolé ?
 (Qu’est-ce que –vous –Asp –dire –maintenant –je –entrer)
 Qu’est-ce que vous étiez en train de dire quand je suis entré ?

- (84) Nigbati Adé **ń** rẹrin niwaju telefísán, ẹgbon rẹ **ń** sunkun ninu yara
 (Quand –Adé –Asp –rire –devant –télévision –grand frère –son –Asp –
 pleurer –dans –chambre)
 ‘Alors que Adé riait devant le télévision, son frère aîné était en train de
 pleurer dans sa chambre’

Il existe d’autres usages de ‘être’ en fonction de coverbe que nous ne tenons pas à développer ici car, ils ne sont pas d’importance pour notre travail. Par contre Soyoye (op.cit) en parle (pp.334-337). En plus, nous préférons traiter, certains des verbes qu’il considère lui comme jouant le rôle de coverbe, sous d’autres rubriques comme celles des auxiliaires de temps ou des verbes modaux. Alors que les caractéristiques modales de certains morphèmes s’exposent assez clairement pour pouvoir les isoler en tant que tels en yoruba, des verbes pleins - n’importe lesquels dirions-nous presque -, peuvent se mettre en série, c’est-à-dire ensemble dans un pluriverbe, pour jouer divers rôles à côté du verbe qui est le prédicat.

Nous reviendrons à cela quand nous traiterons des verbes en série en yoruba. Précisons d’autre part que, si nous avons décidé de revenir aux terminologies d’auxiliaires et de verbes modaux, c’est parce qu’elles sont les plus courantes, les plus utilisées dans les grammaires disponibles à nos étudiants, contrairement aux termes fonctionnels de coverbe, univerbe et pluriverbe avec lesquels nous avons commencé notre analyse dans cette partie

... / ...

4.3.2. Les auxiliaires de temps en yoruba

4.3.2.1. Définir les auxiliaires de temps en partant du français.

Les auxiliaires de temps ou auxiliaires verbaux sont les verbes et les locutions verbales qui, accompagnés d'un verbe prédicat infinitif, permettent d'exprimer la fonction aspectuelle du procès (Dubois et al, op.cit, p.61). En d'autres termes, est-ce que le procès est inchoatif, en déroulement ou à son achèvement ? Ou est-ce qu'il est factif, c'est-à-dire le résultat d'une autre action exécutée par le sujet ou un agent. On voit par ailleurs, pourquoi les auxiliaires verbaux sont aussi appelés auxiliaires aspectuels. Ce sont eux que Dubois reconnaît comme semi-auxiliaires et les oppose aux modaux qui expriment les modalités, alors que beaucoup de grammaires regroupent auxiliaires de temps et auxiliaires verbaux sous cette appellation.

En français, il existe un nombre non déterminé de verbes jouant le rôle d'auxiliaires verbaux. Karoubi et al. (2008 : 58) dit qu'il n'y a pas « un domaine nettement limité » où on peut les loger ; soit qu'on ne peut « proposer une liste fermée » d'éléments jouant la fonction d'auxiliaires de temps. Mais, en dehors des locutions comme 'être en passe de', 'être sur le point de' et autres, que nous avons rencontrées en parlant de 'être' en fonction de coverbe, nous pourrions particulièrement citer comme exemples d'auxiliaires verbaux, que nous étudierons ensuite dans des énoncés pour comprendre leur fonctionnement, les éléments suivants : aller, venir de, commencer à, faire, laisser etc.

4.3.2.1.1 Aller + infinitif (français)

- (85) L'été va bientôt commencer
- (86) Nous allons aussi participer à la fête des moissons
- (87) Adé va rembourser toutes ses dettes avant décembre
- (88) La maman allait dormir si le bébé ne s'était pas réveillé

(89) Une voiture renversa les enfants alors qu'ils allaient traverser la voie

Aller, dans son rôle d'auxiliaire verbal, est très productif en français. Deux fonctions grammaticales reviennent à la locution verbale 'aller + Infinitif', ou plutôt au verbe prédicat selon que le verbe aller est au présent de l'indicatif ou à l'imparfait :

A) Quand le verbe aller est au présent, le verbe prédicat exprime un procès qui n'est ni réalisé ni en cours de réalisation, mais qui va se réaliser dans le futur, dans un futur proche comme dans les énoncés (85), (86) et (87). En effet, en dehors du fait que la réalisation de chacun des procès 'commencer', 'participer' et 'rembourser' se situe dans un avenir non lointain, elle semble être certaine.

B) Par contre, quand aller est à l'imparfait, le prédicat exprime un procès qui n'a pas eu

lieu – cependant pouvant avoir commencé – mais qui devait se réaliser avant un procès exprimé par un autre verbe et qui, lui a eu lieu : Dans (88) le bébé s'est réveillé effectivement, et c'est pourquoi la maman n'a pas pu dormir ; de même dans (89), peut-être que les enfants avaient commencé à traverser la voie, mais cette action s'est vue interrompue par ou en faveur de l'action de 'renverser' qui est exécutée par la voiture.

En revanche, s'il en existe, est-ce que la construction aller + infinitif en yoruba fonctionne de la même manière qu'en français ? Pour répondre à cette interrogation, essayons d'abord de rendre dans cette langue les énoncés (85), (86) et (87) qui correspondront respectivement aux énoncés (90), (91) et (92) suivants :

L'été va bientôt commencer (85)

(90) Ìgbà òòru yóò bèrè laipẹ

Nous allons participer à la fête des moissons (86)

(91) Awa máa nípa ni inu ọdún ikoré

Adé va rembourser toutes ses dettes à la fin de cette année (87)

(92) Adé máa/ yóò sán awọn gbésé rẹ ni ipári ọdún yi

Le correspondant lexical en yoruba de ‘aller’ c’est le verbe **lọ**. Or, le verbe prédicat infinitif contenu dans chacun des trois énoncés yoruba étant respectivement **bẹ̀rẹ̀** (commencer), **nípa** (prendre part) et **sán** (payer), l’on n’a eu, dans aucun des cas, une construction comme **lọ + bẹ̀rẹ̀ / nípa / sán**. Nous avons plutôt **yóò bẹ̀rẹ̀ ; máa nípa ; et yóò sán**. Ceci tient à dire que **aller + infinitif** du français n’a pas de correspondant direct en yoruba. Il est plutôt rendu dans cette dernière langue par une combinaison des marques du futur et de l’infinitif ; on pourrait donc formuler l’équation :

Aller + Infinitif (en français) = **Marques du futur** (yóò, máa, á, etc.) + **Infinitif** (en yoruba).

Ceci nous amène à une remarque en passant : si yóò, máa, á etc. marquent à la fois le futur simple (comme nous l’avons déjà dit) et le futur proche, on comprendra que la différence entre des deux futurs en yoruba ne pourra donc être exprimée que par les adverbiaux de temps.

Maintenant, il serait nécessaire de voir le fonctionnement sémantico-syntaxique de **lọ** en yoruba.

4.3.2.1.2. Le verbe **lọ** [lɔ] et la construction **lọ + infinitif**

D’abord, il faut rappeler que tout auxiliaire est un lexème dépendant du verbe prédicat. Même s’il a la morphologie du verbe, il s’est déjà vidé de ses propriétés de rection c’est-à-dire qu’il ne peut plus, dans cette fonction, régir les compléments et adverbies qu’il régissait dans le passé ; il forme donc une seule unité avec le prédicat, fonctionnant en bloc avec lui (Atoyebi, op.cit, p.80). Ainsi, comme avoir et être (auxiliaires pleins) qui sont au service d’autres verbes dans la conjugaison ou l’usage de ces derniers, l’auxiliaire verbal aller (dans aller + infinitif) ne porte pas son propre sens sémantique, mais sert à l’emploi et au sens du prédicat infinitif en français.

Et pour étudier **lọ + Infinitif** en yoruba (correspondant de aller +Infinitif), nous nous proposons d’étudier les énoncés suivants :

(93) Anti mi lọ bá ọkọ rẹ ni Lọndonu

(Sœur aînée –ma –aller –rejoindre –mari –son –à –Londres)

‘Ma sœur aînée est allée rejoindre son mari à Londres’

(94) - Orẹ re da ? - O lo kawé.

(Ami –ton/ta –où ? Il/le –aller –lire /étudier)

‘- Où est ton ami ? – Il est allé étudier (quelque part)’

(95) Ayo ati Ola lo gbá boḷu ni pápá

(Ayo –et –Ola –aller –jouer –ball –à –stade

‘Ayo et Ola sont allés jouer au foot au stade

Contrairement à ce qui se passe en français, on voit que dans ces trois énoncés, **lo** garde toutes ses propriétés de verbe indiquant le mouvement, le déplacement du sujet. Il n’est donc pas dépendant de l’autre verbe qui le suit et introduit lui, un complément de but. Autrement dit, la préposition **látí** (pour) peut s’insérer entre **lo** et le verbe qui le suit.

Ainsi, (95) est sémantiquement équivalent à (96) ou même à (97), pour donner l’idée de but et signifier en français « Ayo et Ola sont allés au stade pour jouer au foot ».

(96) Ayo ati Ola lo lati gbá boḷu ni pápá

(97) Ayo ati Ola lo si pápá lati gbá boḷu

Alors que l’on parle de la productivité de ‘aller’ en français, on voit que son équivalent sémantique yoruba **lo** ne fonctionne pas du tout de cette façon. Donc en yoruba, **lo** n’est pas un auxiliaire verbal comme aller l’est en français. Il ne fonctionne pas « en bloc » avec le verbe infinitif qui le suit, il garde ses propriétés sémantiques. Dans les énoncés, **lo** joue un rôle déictique d’après Soyoye (op.cit. p. 338) et : « *il indique le mouvement du sujet de l’énoncé par rapport à l’énonciateur et par rapport au moment de l’énonciation, et cette aptitude déictique se trouve implicitement dans les traits sémantiques de ce verbe.* »

En effet, le premier sens de **lọ** est celui de ‘aller’, dans le sens de partir quelque part ou d’un lieu à un autre. En plus, dans les énoncés en yoruba contenant **lọ + Infinitif** ci-dessus, le verbe **lọ** est employé au passé composé, alors que dans aller + Infinitif, le verbe ‘aller’ ne peut se mettre que dans les formes du présent et de l’imparfait, et non jamais au passé composé, pour permettre les différentes lectures dont nous avons parlé plus haut. Il est donc évident que **lọ + Infinitif** ne correspond pas à **aller + Infinitif**. Nous rappelons que ces lectures sont possibles en yoruba grâce à l’utilisation desdites marqueurs du futur.

En revanche, même quand **lọ** décrit un procès en cours, dans le présent, son sens déictique se révèle toujours dans sa combinaison avec un infinitif tel dans (98) qui ne peut pas s’interpréter comme 98.a), mais plutôt comme 98.b).

(98) Mo n lọ jẹún
(Je – Imp –aller –manger)

98.a) ‘ Je vais manger*

98.b) ‘Je m’en vais manger ...

L’équivalent yoruba de 98.a) sera plutôt : 98.c) Mo máa lọ jẹún

L’énoncé (98) ne peut pas s’interpréter comme 98.a) dans le sens du verbe ‘manger’ dans un futur proche, qui peut donc être suivi d’adverbes de temps comme bientôt/demain/ plus tard etc. Mais plutôt il correspond à 98.b) signifiant : aller (maintenant) dans un lieu pour manger’. C’est-à-dire que l’on pourrait, dans ce cas, des compléments de lieu qui entrent en jeu pour donner par exemple : Je *m’en vais manger / au restaurant/ chez moi/ au club* etc.

Il ressort en définitive de toutes ces analyses que, **lọ + Infinitif** en yoruba ne fonctionne pas de la même manière que aller + Infinitif en français. Par contre, nous allons maintenant étudier les autres verbes qui peuvent jouer le rôle de coverbe ou qui, en d’autres termes, sont des auxiliaires aspectuels en yoruba.

4.3.2.2. Autres auxiliaires de temps en yoruba

Un certain nombre de verbes ou de locutions yoruba fonctionnent comme des auxiliaires verbaux. Pour mieux les identifier et saisir comment ils

fonctionnent, nous choisissons des énoncés d'illustration de la prose yoruba, en l'occurrence des romans de D.O. FAGUNWA qui est le premier romancier nigérian. En effet, si AMOS TUTUOLA est le père fondateur de la littérature nigériane d'expression anglaise, c'est FAGUNWA qui, pour la première fois, a produit un texte entier (roman) dans une langue nigériane, le yoruba⁹⁰. Ce roman d'une centaine de pages, publié en 1950, et d'où nous tirons la plupart des exemples utilisés ici est intitulé *Ògbójú Ọdẹ nínú Igbó Irúnmọlẹ* (désormais OONII).

Si nous avons choisi des exemples des romans de Fagunwa c'est parce qu'ils se lisent facilement, car écrits en bon yoruba. Et puis, ils restent de très populaires ouvrages de référence : par exemple OONII a déjà été réédité 23 fois entre 1950 et 2005 et en grand nombres d'exemplaires. Cependant, quelque chose d'important manque dans ce texte, du moins dans l'édition de 2005 que nous utilisons, ce sont les marques de tons qui ne sont pas mis sur les syllabes ou les sons-voyelles qui devaient les porter afin de permettre une meilleure lecture, et de faire la différence entre les mots homographes, surtout pour le lecteur étranger. Mais essayons d'en mettre dans nos extraits surtout quand cela s'avère nécessaire.

En revanche, signalons que nous traitons ici des auxiliaires de temps yoruba qui nous paraissent comme les plus usités. Par ailleurs, quand nous avons parfois des énoncés-exemples longs, nous attachons un numéro noté A à l'énoncé original en yoruba, puis après la glose, l'énoncé équivalent français est numéroté A').

4.3.2.2.1. L'auxiliaire verbal **ṣeṣe** [ʃɛʃɛ] (= venir de +infinitif).

- **Sens premier de ṣeṣe**

(99) O si dara ti n ko fún yin naa : nitori akoko ti ẹ ba ṣeṣe je iru ounjẹ bayi ni
obi dùn láti fi pa ẹnu. (OONI, p. 29)

⁹⁰ Murby, L. (Editeur), dans l'avant-propos à la première édition du premier roman de Fagunwa, D.O. : *Ògbójú Ọdẹ nínú Igbó Irúnmọlẹ*, publié en 1950 à Londres, disait : « *Ògbójú Ọdẹ nínú Igbó Irúnmọlẹ* was Mr Fagunwa's first full-length book, and indeed the first book of its kind, I believe, to appear in the Yoruba language. » Tout l'avant-propos se trouve repris dans l'édition de 2005 dont nous disposons et qui a été publié par Nelson Publishers Limited, Ibadan, Nigeria.

O si dara ti n ko fún yin naa : nitori akoko ti

Il –être –bon –que –je –NEG –donner –vous –même –parce que –moment –quand

ẹ bá sese jẹ iru onjẹ bayi ni obi
–vous –joindre –venir de – manger –type –nourriture –comme –que –cola
dùn lati fi pa ẹnu
–doux –pour – utiliser –tuer –bouche

99') C'est toutefois bien que je ne vous l'avais pas donné auparavant : car c'est au moment où l'on vient de finir un repas pareil à celui que vous venez de prendre que le kola est bon à croquer.

(100) ... Awọn ní ọrọ kan i sọ ti awọn sẹsẹ gbọ lati ẹnu awọn anjọnnu... (OONII, p. 31)

... Awọn ní ọrọ kan i sọ ti awọn sẹsẹ gbọ láti ẹnu awọn anjọnnu

... Ils avoir -parole-un-à-parler-que-ils-venir de-entendre-de-bouche-les-démons

'Ils ont un message qu'ils viennent de recevoir des Esprits à transmettre au peuple'

100') ...Ils veulent transmettre au peuple un message qu'ils viennent de recevoir des Esprits.

(101) ...Mo ba fi ọwọ bà oku ewurẹ kan ti mo sẹbi wọn sẹsẹ gbé wa ibẹ... (OONII, p.38.)

... Mo ba fi ọwọ bà oku ewurẹ kan ti mo sẹbi
... Je –alors –utiliser –main –toucher –carcasse –chèvre –une –que je –crois
wọn sese gbé wa ibẹ

ils –venir de –apporter –venir –là

101') J'ai alors posé ma main sur une carcasse de chèvre que j'ai pensée les gens
venaient de déposer là ...

(102) ... Nigbati mo bá şęşę bímọ kò ni sọ pé on ri mi... (OONIL, p.90)

... Nigbati mo bá şęşę bímọ kò ni sọ pé on ri
mi

... Quand –je –joindre –venir de –accoucher –NEG –dire –que –il/elle –voir
–moi

102') ... Quand je viens d'accoucher, il ne dit pas qu'il m'a vu

(Quand j'accouche fraîchement, il ne se soucie jamais de moi)

On voit donc que l'auxiliaire aspectuel şęşę marque une action ou un fait récent qui se prolonge presque dans le présent de l'énonciation. C'est pourquoi nous disons qu'il correspond à la locution verbale 'venir de' en français. Au négatif, on constate que şęşę donne au procès exprimé par le verbe auquel il s'associe le sens d'une réalisation lointaine dans le sens de « il y a longtemps ».

(103) Adé sọ otitọ ; o ò (kò) şęşę ra ọkọ yi.

Adé –dire –vérité –tu NEG –venir de –acheter –voiture –ce

103') Adé, dis la vérité ! Tu ne viens pas d'acheter cette voiture

Adé, dis la vérité ! Il y a longtemps que tu as acheté cette voiture

- **Autres sens de şęşę**

D'autre part, on remarque que dans certains contextes ce morphème porte d'autres sens dans des énoncés. Quand par exemple il s'associe à un verbe avec lequel il exprime un procès qui va se réaliser après un autre procès déjà réalisé, şęşę a le sens de « fraîchement » ou « de plus belle » et le procès qu'il construit avec le verbe infinitif se présente comme une continuation de celui qui s'est déjà accompli. C'est ce que nous voyons dans les deux exemples qui suivent.

(104) [Ki ẹnìkẹ̀ni to lẹ̀ dé ilu náà páàpáà oluwarẹ̀ yóò ní lati là igbó irúnmọ̀lẹ̀ kojá,]

igbati oluwarẹ̀ ba si là á já tán ni yóò to sẹ̀sẹ̀ bẹ̀rẹ̀ irin. (OONII, p. 50)

[Avant que quiconque ne puisse arriver à ce village-là il/elle va devoir d'abord traverser la forêt Irúnmọ̀lẹ̀,]

igbati oluwarẹ̀ bá si là já tán ni yóò
quand –personne –participer à –Prép –fendre –il –finir –compléter –c'est –
Fut

-to sese bẹ̀rẹ̀ irin
-alors –venir de –commencer –marche
... c'est quand la personne l'aura finalement traversée qu'elle va
fraîchement commencer le voyage

104') Avant que quiconque ne puisse arriver à ce village il/elle va devoir d'abord traverser la forêt Irúnmọ̀lẹ̀, et c'est quand la personne l'aura traversée qu'elle va fraîchement commencer le voyage. (= le voyage va reprendre de plus belle.)

(105) [... òwò mi yíó máa súnmọ̀ ẹ̀gbẹ̀run lona ẹ̀gbẹ̀run lona ẹ̀gbẹ̀run lona ẹ̀gbẹ̀run lona.]

Akókò náà wayi ní n ó wá simi, n o sese wá fẹ̀ ìyàwó kan. (OONII, p. 87)

[... Ma fortune se serait élevée à près de 1000 milliard.]

Akókò náà wayi ní n ó wá simi, n ó sese wá fẹ̀
ìyàwó kan

Temps- ce -alors -avoir-je -Fut-venir-reposer-je-Fut-venir de-marier-femme
-un

C'est alors à ce moment-là que je vais me reposer, je vais fraîchement épouser une femme /me marier.

105') [...Ma fortune se serait élevée à près de 1000 milliard.]

C'est alors que je vais fraîchement me marier.

Enfin, dans un cas comme dans l'autre on constate que sese ajouté à l'infinitif permet d'exprimer un procès qui n'est pas éloigné du présent de l'énonciation : que le procès soit réalisé ou qu'il soit sur le point de se réaliser (ou commencer). En aval ou en amont, c'est le sens de « fraîchement » que porte sese qui l'emporte ; c'est-à-dire que sese + Infinitif, en matière de temps, permet l'expression d'un passé récent (d'où le sens de 'venir de' porté par sese) ou d'un futur proche (aller + infinitif).

En revanche, il y a en langue yoruba assez d'exemples pour montrer que şese s'utilise également dans le cas d'un procès en cours qui coïncide avec le présent de l'énonciation. Si par exemple vers 20 heures, au moment où il est en train de manger, je demande au téléphone ce qu'il est en train de faire à mon ami qui, pris par d'autres activités, n'a pas eu le temps de manger de toute la journée, il pourrait me répondre :

(106) Mo sese ñ jẹun ni, mi ò rí aye láti owuro.

Je –se hâter –PROG –manger –in –je –NEG –voir –place –depuis –matin

106') Je suis fraîchement en train de manger, je n'ai pas eu de temps de le faire depuis le matin.

Ici, sese (fraîchement) à aussi le sens de « pour la première fois » (de la journée). En plus, comme ñ dans cet exemple-ci, les autres marqueurs tempo-aspectuels (yóò, máa, á etc.) peuvent accompagner şese, soit en se plaçant avant ou après le verbe infinitif qu'il suit. Ainsi le morphème se traduit par d'autres équivalents lexicaux mais toujours avec le sens le plus commun tel que nous l'avons défini plus haut. Par exemple :

(107) Emi ò lè sese máa fọ ọwọ kí n tóo jẹun

Emi ò lè sese máa fọ ọwọ kí n tóo jẹun

Je –NEG –pouvoir –se hâter –Fut –laver –main –avant –je –avant –manger

107') Je ne peux pas commencer fraîchement/d'abord à me laver les mains avant de manger

Après toutes ces analyses à travers les diverses emplois de sese dans le discours ambiant en yoruba, on se rend compte que le seul sens de « venir de » qu'on accorde tout le temps à cet auxiliaire aspectuel n'est pas justifié (Atoyebi op.cit, p. 82). Il a différentes interprétations correctes tel que nous venons de le voir.

4.3.2.2.2. Les auxiliaires **tètè** [tete] et **dédé** [dede] (+ infinitif)

Les deux auxiliaires aspectuels permettent d'exprimer une action ou un fait qui se produit en très peu de temps.

- **L'auxiliaire tètè**

Il a le sens de « se hâter », « se dépêcher » pour faire/réaliser quelque chose. Il peut aussi se traduire par « tôt », « très tôt », « vite ».

(108) Lóòtọ o yẹ kí iyawo rẹ lẹwà kí ẹ má bá tètè sú ara yin ... (OONII, p.3)

Lóòtọ o yẹ kí iyawo rẹ lẹwà kí ẹ má bá
En vérité –il –soir –que –femme –ton –avoir beauté –that –vous –NEG –
FORM
tètè sú ara yin ...
se hâter –avoir mare –corps –vous

108') En réalité il est bon que ta femme soit belle afin que vous n'ayez pas très tôt mare l'un de l'autre ...

(109) Mo tilẹ kọ sẹbi yí ó tètè dake ni...Bi ó kó bá tètè dake n o yin ibon pá ọ.
(OONII, p.9)

Mo tilẹ kọ sẹbi yí ó tètè dake ni ...
Je –même –d'abord –croire –FUT –se hâter –se taire –in ...

Bi ó kó bá tètè dake n ó yìn ibon pá ọ
 Si –tu –NEG-FORM –hâter –se taire –je –FUT –lâcher prise –fusil –tuer –
 toi

109') J'ai même d'abord cru qu'il allait vite se taire ...

Si tu ne te tais pas vite /tout de suite, je vais te descendre d'un coup de fusil.

(110) Nitori láti igbati mo ti di olowó tán n kò tètè jí lowuro mọ ... (OONII, p.48)

Nitori láti igbati mo ti di olowó tán
 Puisque –depuis –temps que –je –PASS –devenir –possesseur richesse –finir
 n kò tètè jí lowuro mọ ...
 je –NEG –se hâter –réveiller –à matin –plus

110') Car depuis que je suis devenu riche je ne me hâte plus pour me lever le
 matin...

Car depuis que je suis devenu riche je ne me lève plus tôt/ très tôt le matin

D'autre part, les sens de « vite » et « se hâter » de tètè se dégagent très
 clairement quand cet élément est utilisé dans des énoncés à l'impératif ressortant
 d'un ordre ou d'une exhortation pour pousser quelqu'un à faire quelque chose dans
 l'immédiat. Nous trouvons un exemple de la sorte dans la bible bilingue
 yoruba/anglais ⁹¹ (désormais BBYA); c'était le prophète Elysée, qui avait beaucoup
 faim, et qui demandait à une veuve de lui faire à manger :

(111) ... Tètè kọ ẹ akara kékéré kan fún mi na. (BBYA, p. 630)

... Tètè kọ ẹ akara kékéré kan fún mi na.

Se hâter –premièrement –faire –gâteau –petit –un –pour –moi –d'abord

111') Hâte –toi pour d'abord faire un petit gâteau pour moi

Hâte-toi pour me faire d'abord un petit gâteau

⁹¹ Bibeli Mímọ / Holy Bible (King James Version), Bible bilingue yoruba/anglais publiée par la
 Bible Society of Nigeria, Lagos, 2004. (Livre des Rois)

(112) Tètè bẹ̀rẹ̀ ìrínajò rẹ̀ kí o lẹ̀ tètè de ibi ti o n lẹ̀

Tètè bẹ̀rẹ̀ ìrínajò rẹ̀ kí o lẹ̀ tètè dé ibi ti o n lẹ̀
Vite-commencer-voyage-ton -pour -tu-pouvoir-vite-arriver-lieu -que -tu -
ASP -aller

112') Commence vite ton voyage pour que tu puisses vite arriver à ta destination.

- **L'auxiliaire aspectuel dédé** (premier emploi de dédé)

D'abord, il peut être employé sans être associé à un infinitif mais plutôt suivi d'un substantif. Dans un tel cas, dédé porte d'autres sens : « seoir /aller », « correspondre », et « aux environs de /vers » etc. :

(113) Sòkòtò yì sẹ̀ dédé rẹ̀, bẹ̀ kò sẹ̀ dédé àburo rẹ̀

Sòkòtò yì sẹ̀ dédé rẹ̀ bẹ̀ kò sẹ̀ dédé àburo rẹ̀
Pantalon –ce –faire –seoir –toi –alors que –NEG –faire –seoir –jeune frère -
toi

= Ce pantalon te sied / va bien, alors qu'il ne sied pas à ton jeune frère

(114) Ha ! O sẹ̀ dédé nì yìn !

= Ah ! Ça tombe bien alors ! / Voilà ça marche !

On dit aussi en yoruba : « dédé nì ! » pour signifier « d'accord ! /ça marche ! ».

(115) Òjò ti ó bẹ̀rẹ̀ láná ní dédé agogo mẹ́rín ìrọ̀lẹ̀ pọ̀ gan-an

Òjò ti ó bẹ̀rẹ̀ ní dédé agogo mẹ́rín ìrọ̀lẹ̀ áná pọ̀ gan-an
Pluie-qui-elle -commencer-à-environs-heure-quatre-soir-hier-être abondant-
vraiment

= La pluie qui avait commencé aux environs de quatre heures de l'après-midi hier a été très abondante.

Un emploi semblable à (115) se retrouve dans ONII, à la page 59.

Ces différents usages, il est vrai, ne sont pas en fait ceux qui nous concernent ici au premier chef, mais ils nous permettent quand même de mieux préciser les emplois que nous recherchons et que nous allons maintenant traiter : **dédé** + infinitif.

- **Dédé** + infinitif (emploi aspectuel)

Quand **dédé** s'associe avec l'infinitif, il donne le sens de : 'entamer un procès d'un coup/ de façon soudaine et avec ou sans attention particulière'. Il s'agit de l'expression de l'aspect ponctuel. Les exemples tirés encore du roman de Fagunwa (op.cit) vont mieux élucider nos propos.

(116) Àkókó ti m bá rí wọn pá gan ní mo dédé rí àbàmi edá kan (ONII, p.9)

Àkókó ti m bá rí wọn pá gan ní mo dédé rí àbàmi
edá kan

Temps-où-je -HYP-voir -ils -tuer -vrai -FOC -je -d'un coup-voir-étrange-
créature-un

116') Ce fut au moment où j'aurais réussi à en tuer [animaux sauvages] que j'ai,
d'un coup /soudain, vu une étrange créature

(117) Bí mo ɕe ń rìn kakiri nínú igbó yí ní mo dédé bá obìnrin arẹ̀wa kan pàdẹ̀, ó
wu mi gidigidi. (ONII, p.43)

Bí mo ɕe ń rìn kakiri nínú igbó yí ní

Comme -je -faire -PROG -marcher -partout -dans -forêt -ce -FOC

mo dédé bá obìnrin arẹ̀wa kan pàdẹ̀, ó wu mi
gidigidi

-je -d'un coup-rattraper-femme-avec beauté-une-rencontrer-elle-plaire-moi-
beaucoup

117') C'est pendant que je me promenais ici et là dans la forêt que j'ai soudain
rencontré une très belle femme, elle me plaisait beaucoup.

(118) Íránṣẹ̀ ọ̀ba kan ló dèdè wọ̀lé ti ó wí fún mí pé ọ̀ba ń pé mí. (ONII, p. 49)

Ìránṣẹ ọba kan ló dèdè wọlé ti ó wi fún mi pé

Messenger –roi –un –qui il –d’un coup –entrer –qui –il –dire –donner –moi
–que ọba ñ pè mi -roi –PROG –appeler –je

118’) Un messenger du roi est subitement entré chez moi et m’a dit que le roi m’appelait.

Dans certains énoncés, en plus de la soudaineté du procès, dèdè ajoute l’idée d’une action ou événement réalisé/non réalisé avec ou sans une intention ; en d’autres termes dèdè pourrait donc signifier « sans aucune raison », « juste (pour la forme)» etc. C’est ce que révèlent les emplois qui suivent et où parfois la marque de négation accompagne cet auxiliaire.

(119) ... N kò jẹ dèdè fí ebi pá yín bẹẹ, ... òjò ti o rọ ni ó jẹ kí onjẹ pẹ bẹẹ loní.
(ONII, p.88)

... N kò jẹ dèdè fí ebi pá yín bẹẹ, òjò ti ó rọ
... Je-Neg-jamais-d’un coup-mettre-faim-tuer-vous-comme -pluie-qui-il-tomber
... ni ó jẹ kí onjẹ pẹ bẹẹ loní
... FOC-il-permettre-que-nourriture-tarder-comme cela- aujourd’hui.

119’ Je ne peux jamais sans aucune raison vous affamer de la sorte, c’est la pluie qui a retardé ma cuisine comme cela aujourd’hui.

(120) ... Bí kò bá ní ìdì ẹ kò ní dèdè sé báyi rí mi. (ONII, p.52)
... Bí kò bá ní ìdì ẹ kò ní dèdè sé báyi rí mi.
... Si-NEG-HYP-avoir-raison-vous-NEG-avoir-d’un coup-comme ça-voir-moi

120') ... S'il n'y avait pas une raison précise vous ne me verriez pas juste comme ça devant vous.

(121) ... Awon ɛ̀lòmírán á kàn dèdè sóóré šá... (ONII, p. 88)

Awon ɛ̀lòmírán á kàn dèdè sóóré šá
Ils/elles-autres personnes-FUT-juste-d'un coup-faire du bien-juste comme ça

121') Certaines personnes vont juste faire du bien sans se soucier de rien.
(Certaines personnes font du bien aux autres, juste parce qu'ils ont appris à le faire, mais ils ne se demandent jamais si les bénéficiaires le méritent)

Enfin, quel que soit l'emploi, dèdè + infinitif permet d'exprimer un procès du verbe qui se réalise spontanément avec ou sans l'intention de l'énonciateur. Et quels que soient les différents sens que prennent dèdè, l'idée de spontanéité s'impose dans le procès.

4.3.2.2.3. Les auxiliaires **fɛɾɛ** / **bɛ̀ɾɛ́sɪ** / **fɛ** (+ infinitif)

Ils sont respectivement prononcés [fɛɾɛ] et [bɛ̀ɾɛ́sɪ], [fɛ], et ils jouent bien leur rôle d'auxiliaires verbaux (ou de coverbes).

- **fɛɾɛ + infinitif**

Il s'associe toujours à un autre verbe. Il ne s'utilise jamais indépendamment, c'est-à-dire qu'il ne peut pas par exemple suivre un substantif comme nous l'avons vu avec dèdè dans l'exemple (115), ni fonctionner comme un sujet comme dans l'interprétation 2 de (114). Un petit détail phonologique important à ajouter : fɛɾɛ a une variante lexicale fɛɛ ; c'est celui-ci qui est utilisé dans le langage parlé, laissant le domaine écrit à la forme de base.

Quant à ce qui concerne sa fonction syntaxique, cet auxiliaire restreint la réalisation du procès exprimé par le verbe prédicat qui le suit : il indique en clair que ce procès ne s'est pas réalisé, mais qu'il était proche de se réaliser. Il a en

premier lieu le sens de « faillir », « être/avoir presque » ou tout court celui de « presque ». Dans ce cas naturellement, son emploi n'est pas éloigné de celui de son équivalent français.

(122) Òjò pá mi eti mi fẹ̀rẹ̀ dí (ONII, p.8)

Òjò pá mi eti mi fẹ̀rẹ̀ dí

Pluie –tuer –moi –oreilles –moi –presque –boucher

La pluie m'a tapé et a presque boucher mes oreilles

122') La pluie m'a tellement tapé et m'a presque assourdi

= La pluie m'a tellement tapé et a failli me rendre sourd

(123) Lẹ́hin ìkú rẹ̀ mo súnkún òju mi fẹ̀rẹ̀ fọ̀ (ONII, p.20)

Lẹ́hin ìkú rẹ̀ mo súnkún òju mi fẹ̀rẹ̀ fọ̀

Derrière –mort –son –je –pleurer –yeux –mon –faillir –casser/briser

Après sa mort j'ai tellement pleuré que mes yeux ont failli se casser

123') Après sa mort j'ai tellement pleuré que j'ai failli me rendre aveugle

Après sa mort j'ai pleuré presque au point de devenir aveugle

(124) ...Ó kó pàṣán bò wọ̀n, ó nà wọ̀n ó fẹ̀rẹ̀ pa wọ̀n. (ONII, p.76)

...Ó kó pàṣán bò wọ̀n, ó nà wọ̀n ó fẹ̀rẹ̀ pa wọ̀n

...Il/Elle –rassembler –fouet –couvrir eux –il –battre –wọ̀n –il –faillir –tuer – eux

124') ...Il les a assenés de coups de fouet, les a battus et les a presque tués

...Il les a assenés de coups de fouet, et les a battus presque à mort

...Il les a assenés de coups de fouet, les a battus et a failli les tuer.

Par contre, dans les énoncés suivants que nous proposons, fẹ̀rẹ̀ pourrait prendre d'autres significations (ou interprétations) qui sont quelque peu différentes de celles que nous avons vues jusqu'ici. Ce qui donne lieu à de telles

interprétations c'est la présence de marqueurs de négation dans le noyau prédicatif ; et quand presque est au négatif (presque pas) cela veut dire que le procès du verbe auquel il s'associe s'est réalisé depuis très peu de temps, que ce procès est encore à chaud dans le présent. Alors fẹrẹ se traduiraient « presque pas », « à peine » et « juste de » etc. en français.

(125) Oba fẹrẹ má ti pari ọrọ rẹ tán nígbàti ọkùnrin kan dide ... (ONII, p.34)

Oba fẹrẹ má ti pari ọrọ rẹ tán nígbàti ọkùnrin
kan dide

Roi –presque –pas –PASS –finir –parole –son –compléter –quand –homme –
un –se lever

125') Le roi avait à peine terminé son discours qu'un homme se leva ...

(126) Ó fẹrẹ má ti dákẹ nígbàti mo fèsì bayi pé : ... (ONII, p.49)

Ó fẹrẹ má ti dákẹ nígbàti mo fèsì bayi pé

Il s'était juste tu quand je répondis en ces termes ...

126') Il ne s'était presque pas tu quand je répondis en ces termes ...

Il s'était à peine tu que je répondis en ces termes ...

D'autre part, dans certains énoncés, fẹrẹ pourrait être interprété comme permettant l'expression d'un procès hypothétique qui, d'un, ne se réalisera jamais comme dans (127) ou de deux, un procès dont on ne sait rien de la réalisation comme dans l'exemple (128). L'emploi du conditionnel se justifie donc.

(127) ... Ibájepé àbámọ kuro ninu ayé ní, ayé ibá fẹrẹ dara tó ọrun (ONII, p.88)

... Ibájepé àbámọ kuro ninu ayé ní, ayé ibá fẹrẹ dara tó
ọrun

... Si –regret –quitter –dans –vie –si –vie –COND –faillir –être bon –
suffire –paradis

127') ... S'il n'y avait pas de regrets dans ce monde, la vie sur terre serait
(pourrait être) aussi belle qu'au paradis

(128) Wèrè ni, ó ti ñ sinwin wọn fẹrẹ má ti bí ìyá mi (ONII, p.97)

Wèrè ni, ó ti ñ sinwin wọn fẹrẹ má ti bí
ìyá mi

Fou -être -il/elle -PASS -INACC-être fou -ils -faillir -NEG -PASS-naître -
mère-ma

128') C'est un fou, il souffrait de la folie peut-être que ma mère n'était pas encore
née.

Cette interprétation par l'emploi de 'peut-être' semble être la plus plausible que puisse faire quelqu'un qui analyse l'énoncé sans connaître l'intention de l'énonciateur. Alors que si la mère de l'énonciateur est née très peu de temps avant que la personne dont il s'agit ne devienne folle, l'interprétation de fẹrẹ par 'presque' serait aussi juste : C'est un fou, il souffrait de la folie ma mère n'était presque pas née.

En revanche, Soyoye (op.cit, p.348) signale « un autre emploi de “fẹrẹ” avec la valeur d'un futur proche ou inévitable que son équivalent français [faillir] ne possède pas ». Nous lui empruntons trois exemples et ses interprétations.

(129) E dúró díẹ, wọn fẹrẹ dé
Vous –attendre –peu –ils –faillir –arriver
Attendez un peu, ils vont arriver (dans quelques instants)

(130) Oúnjẹ fẹrẹ dé ilẹ
Repas –faillir –arriver –terre
Le repas va être prêt (dans quelques secondes)

Il est vrai nous n'avons pas relevé cet emploi dans le roman que nous exploitons ; mais avec notre compétence de natif en yoruba, nous confirmons que cet emploi existe dans cette langue. Par exemple, une personne qui est sur le point de partir quelque part mais d'où elle sait qu'elle reviendra très vite pourra (pour

signifier “Je ne vais pas tarder à revenir” ou bien “ Je vais très bientôt revenir”) dire :

(131) Mo fẹrẹ dé

Soit aussi : ‘Mo dé tán’ (littéralement = Je suis presque revenu).

Enfin on voit encore, à travers ces différents exemples d’emploi, que le seul sens de ‘faillir’ qui est souvent donné à fẹrẹ est parfois très loin d’être satisfaisant (Atoyebi, op.cit, p.84). Nous pensons que ce sont les exemples pris hors contexte qui ne permettent pas souvent de voir toutes les implications syntaxiques ou interprétations qui peuvent dériver de l’emploi de certains éléments dans le discours.

Parlons maintenant d’un autre auxiliaire verbal non moins important en yoruba.

- **beresi [bɛrɛsi] + infinitif**

Il se compose du verbe bẹrẹ (=commencer) et de la préposition sí (= à). Il a donc en français le sens de la locution verbale « commencer à ».

En yoruba, l’auxiliaire bẹrẹsi marque l’inchoativité, c’est-à-dire qu’il permet de préciser que le procès exprimé par le verbe qu’il accompagne est à ses premiers instants, à son début.

Dans le roman dont nous tirons nos exemples, bẹrẹsi a beaucoup été utilisé : dans un ouvrage de 100 pages il figure sur 69, et on le retrouve sur la même page parfois 3 à 5 fois. Mais malgré ce foisonnement d’emplois, on ne constate pas beaucoup de variations dans le sens.

(132) Nígbàti èlẹ̀yí lọ tán, mo bẹrẹsi gburó awọ̀n ẹ̀rà̀nko kan, wọ̀n nbẹẹ láti orí ìgi dè orí ìgi.

(ONII, p.11)

Nígbàti èlẹ̀yí lọ tán, mo bẹrẹsi gburó awọ̀n ẹ̀rà̀nko kan,

Quand-celui-ci-aller-finir –je –com .à –entendre –ils –animaux –Dét

wọ̀n n bẹẹ láti orí ìgi dè orí ìgi.

Ils -Inacc –sauter –de –tête –arbre –arriver –tête –arbre

132') Après que celui-ci s'en fut allé, je commençai à entendre le bruit d'autres animaux,
Ils sautaient d'un arbre à l'autre.

(133) Kí a tó rí oun páapáa ni a ti bẹ̀rẹ̀si gbòòrùn. (ONII, p.67)

Kí a tó rí oun páapáa ni a ti bẹ̀rẹ̀si
gbòòrùn.

Avant –nous –suffire –voir –lui –même –Foc –nous –Pass –commencer à –
sentir odeur

133') C'est avant de l'apercevoir lui-même que nous avons commencé à sentir la mauvaise odeur qu'il dégageait.

Nous n'allons pas multiplier les exemples car, comme nous l'avons dit, c'est le sens de « commencer à » que nous retrouvons dans la plupart des cas. Cependant, l'emploi répété, en yoruba, de bẹ̀rẹ̀si dans la même phrase ou dans une séquence de courtes phrases, amène presque obligatoirement à prendre en compte d'autres interprétations correctes.

(134) Mo gbé ilù mo bẹ̀rẹ̀si lù ú, gbogbo wọ̀n bẹ̀rẹ̀si jó (ONII, p.27)

Je pris le tam-tam et commençai à le battre, ils se mirent tous à danser.

La nécessité d'interpréter autrement que par « commencer à » se fait plus persistante quand la locution est reprise plusieurs fois. Cela se voit clairement dans l'exemple qui suit.

(135) Agbako joko o bẹ̀rẹ̀si bu emu naa fun mi, oun naa si bẹ̀rẹ̀si mu. Igbati a mu emu yi de idaji ti mo simi die, o so fun mi pé eyiti mo mu ni to, ki a bẹ̀rẹ̀si ija wa ; a ba tun bẹ̀rẹ̀si i.

Agbako s'assit et commença à me donner de ce vin de palme, il se mit aussi à boire. Quand nous avons bu jusqu'à la moitié de son contenu et que j'avais pris un

peu de repos, il me dit alors que j'avais assez bu et que nous devons recommencer /repandre notre combat, et nous recommençâmes /reprîmes.

A cause de cet emploi répété, *beresi*, nous le voyons là, conduit le verbe prédicat à exprimer un procès qui se répète, se reprend. En effet, ce combat corps à corps dont il s'agit dans le texte entre Agbako, le génie de la forêt Irúnmoḷe et le chasseur avait commencé depuis un bon moment ; il a été ensuite interrompu pour permettre aux deux adversaires de prendre une brève période de repos durant laquelle ils ont bu ensemble du vin de palme. Donc cette fois le combat reprend ou 'commence de nouveau' comme l'indique d'ailleurs le préfixe *re-* dans l'équivalent de *beresi* dans le texte français. Ainsi donc, *beresi* peut marquer le fréquentatif (itération), en dehors de l'inchoativité que nous savons déjà dit qu'il marque.

- **fẹ [fɛ] + infinitif**

Il est prononcé en yoruba avec un ton haut sur la voyelle *ẹ* et c'est ainsi un mot très polysémique dans cette langue. Nous signalons d'abord que dans son sens qui nous intéresse ici, *fẹ* peut être un verbe plein et donc régir de complément, contrairement à *fẹfẹ* qui est toujours dépendant d'un infinitif.

(136) Mo fẹ àlàáfia okàn nínú ayé mi

Je –vouloir –paix –cœur –dans –vie –mon

Je veux la paix du cœur dans ma vie

Mais c'est la fonction d'auxiliaire de ce morphème qui nous intéresse. Nous allons donc, comme dans les cas précédents, étudier le fonctionnement de *fẹ* en tant qu'auxiliaire verbal associé à un infinitif prédicat, à travers des emplois relevés dans des textes yoruba.

(137) Níwọ̀n bí mo ti wọ̀yẹ pé ó fẹ jọkó, mo gbé àga fún ún (ONII, p.2)

Níwọ̀n bí mo ti wọ̀yẹ pé ó fẹ jọkó, mo gbé àga fún ún

Puisque -je -Pass -constater -que -il -vouloir -s'asseoir-je -donner -chaise -donner-lui

137') Ayant constaté qu'il voulait s'asseoir je lui ai offert une chaise

(138) Nígbáti ó di ọjọ kéjé ti wọn sọ ọmọ náà ní orukọ ... (ONIL, p.76)

Nígbáti ó di ọjọ kéjé ti wọn fẹ sọ ọmọ náà
ní orukọ

Quand –il –être –jour –septième –que –ils –vouloir –nommer –enfant –det. –
prép.-nom

138') Quand au septième jour ils voulaient baptiser l'enfant ...

(139) Mo fẹ di irun ni màmá. (Adépégba 2008 :2)

139') Maman, je voudrais tresser mes cheveux

(Maman, je voudrais me faire tresser les cheveux)

On voit alors, à travers ces exemples, que fẹ en yoruba exprime la volonté, le souhait, le désir. Mais comme son équivalent français, il peut aussi permettre l'expression d'un ordre. On peut plutôt le classer dans le sous-chapitre suivant sur les modaux.

(140) Sẹ ẹ fẹ gbọ tẹmi !

Q ? –vous –vouloir –écouter –moi

= Vous voulez m'écouter un instant !

(141) Ẹ fẹ tẹ !⁹²

Vous –vouloir –réprimander

a) Vous voulez être réprimandés !

b) Vous voulez être honnis !

A propos des auxiliaires verbaux, nous pouvons conclure, après notre étude de ceux-là qui ont mérité notre attention ici et qui en fait sont les plus importants

⁹² Emprunté à Soyoyé (op.cit., p. 354), mais interpréter autrement et de deux façons selon les usages les plus usités en yoruba : a) en s'adressant peut-être à des enfants qui s'entêtent à continuer ce qu'on leur refuse de faire, et b) en s'adressant à une personne adulte à qui on demande d'arrêter de nous importuner mais qui continue.

dans la langue (surtout parce qu'ils ont des correspondants en français, langue importante dans ce travail), qu'ils fonctionnent comme leurs équivalents français dans certains cas, mais que parfois ils connaissent des emplois non connus en français. D'autre part, nous devons signaler que l'étude de ces aspects verbaux n'est pas exhaustive car certains autres verbes pleins yorubas fonctionnent aussi comme auxiliaires, comme par exemple : mú (prendre). Il reste maintenant à nous intéresser à l'étude des verbes modaux en yoruba.

4.4. LES MODAUX OU AUXILIAIRES DE MODALITE EN YORUBA

Le système modal implique l'expression de la modalité, des modes, de même que les morphèmes participant à l'expression des ces catégories. Pour éclairer l'analyse, nous partons de la définition de Chung et Timberlake (1985)⁹³. Selon ces derniers, la modalité/le mode

characterizes the actuality of an event by comparing the event world(s) to a reference world, termed the actual world. An event can simply be actual (more precisely, the event world is identical to the actual world); an event can be hypothetically possible (the event world is not identical to the actual world): the event may be imposed by the speaker *on the addressee; and so on. Whereas there's only basically one way* for an event to be actual, there are numerous ways that an event can be less than completely actual.

En fait la modalité implique les notions de possibilité, de permission, d'obligation etc. qui influent ou modifient d'une façon ou d'une autre la valeur sémantique d'une proposition ou d'un énoncé. Le sens modal dépend aussi et beaucoup de l'attitude de l'énonciateur par rapport à ce qu'il énonce ou du degré de son implication par rapport à son énoncé. C'est ce que dit également Bosquart (op.cit, p. 266) dans sa propre définition : « Les auxiliaires de modalité, qui sont

⁹³ Chung, S. and Timberlake, A. (1985), « Tense, Aspect and Mood », in Language Typology and Syntactic Description III: Grammatical Categories and the Lexicon, Edited by T. Shopen, pp. 202-258. Cambridge: Cambridge University Press.

toujours suivis d'un verbe à l'infinitif, servent à préciser le point de vue du scripteur ou du locuteur par rapport à ce qu'exprime le verbe. »

Un énoncé modal est donc un énoncé dont la vérité dépend d'une certaine modification. Les modaux sont les morphèmes et verbes qui expriment la modalité et c'est à eux que nous allons nous intéresser à ce niveau. Il s'agira principalement, en yoruba, de : **gbòdò** (devoir) et **lè** (pouvoir).

4.4.1. Les deux modaux principaux du yoruba : gbòdò (devoir) et lè (pouvoir)

4.4.1.1. Le modal gbòdò [gbodo]

- **Premier emploi de ce morphème.**

(142) Awon omò gbòdò tẹ́bá fún awon òbí

Ils –enfant –devoir –honorer –donner –parents –eux

142') Les enfants doivent honorer leurs parents

En yoruba, **gbòdò** impose une réalisation inévitable du procès exprimé par le verbe auquel il s'associe dans un énoncé. C'est-à-dire que l'action ou l'événement devra coûte que coûte s'accomplir /ne pas s'accomplir (à l'affirmatif ou au négatif) : il exprime donc l'obligation, la nécessité, comme son équivalent français, 'devoir'.

(143) Gẹgẹ bí àṣà awon iwin ti n bẹ nínú Igbó-nlá, ọdún kéje ti iyàwó won ti n bá won gbé ni won tó gbòdò se igbéyàwó. (ONII, p.52)

[Gẹgẹ bí àṣà awon iwin ti n bẹ nínú Igbó-nlá, ọdún kéje ti iyàwó won ti n bá won gbé

Suivant la coutume chez les esprits (fantômes) qui peuplent la forêt Igbó-nlá, c'est sept ans après qu'une femme aurait vécue avec son époux que]

... ni won tó gbòdò sé igbéyàwó.

... que –Ils –suffire –devoir –faire –mariage.

... qu'ils doivent/devront/pourront faire le mariage

143') Suivant la coutume des génies qui peuplent la forêt Igbó-nla, c'est sept ans après qu'une femme aura vécu avec son partenaire que le couple devra/pourra se marier.

(144) Iwọ kò mọ pé ọmọ àràyé ò **gbọdọ** fojú di mi ? Ati pé ọmọ enia kò **gbọdọ** yájú sí mi ? (ONII, p.10)

Iwọ kò mọ pé ọmọ àràyé ò gbọdọ fojú di mi ?

Toi –Neg –savoir –que –enfant –monde –Neg –devoir –utiliser yeux –gêner –moi

= Ne sais-tu pas que les êtres humains ne doivent pas me sous-estimer ?

Ati pé ọmọ enia kò gbọdọ yájú sí mi ?

Avec –que –enfant –Homme –Neg –embêter –à –moi ?

= Et d'ailleurs que les Hommes ne doivent pas m'embêter ?

144') Ne sais-tu pas que les êtres humains ne doivent pas me sous-estimer ? Et qu'ils ne doivent pas non plus m'embêter ?

Parfois l'obligation exprimée grâce à la présence de **gbọdọ** dans le SV peut être un ordre. C'est ce que l'on voit dans (144) qui suit.

(144) Ẹ **gbọdọ** ti dé sí ibi iṣẹ ní agogo méje òwúrò ní ọlá
Vous –devoir –arriver –à –lieu –travail –à –heure –sept –matin –à –demain

= Vous devez arriver à votre lieu de travail demain à sept heures du matin

- **Un second emploi : il marque la supposition**

Par contre, dans d'autres circonstances, **gbọdọ** permet de faire une supposition comme dans les deux énoncés immédiatement ci-dessous. Dans de telles situations l'énonciateur essaye, mais indirectement, de sonder l'opinion du

locuteur, comme attendant parfois de lui une réaction ou une réponse immédiate à une question sous-entendue.

(145) Alabi kò **gbòdò** jù ọmọ ọgbọn ọdún lọ
Alabi Nég. –devoir –excéder –enfant –trente –ans –aller

= Alabi ne doit pas avoir plus de trente ans

(146) Ebi **gbòdò** máa pá yin bayi.
Faim –devoir –Cont. –tuer –vous –maintenant

= Vous devez avoir faim maintenant.

En dehors de **gbòdò**, il existe un élément périphrastique qui permet d'exprimer la nécessité en yoruba, et dont nous allons tout de suite étudier le fonctionnement.

4.4.1.2. La périphrase : **ní láti**

Nous avons déjà rencontré, dans la partie de notre travail qui traitait de la fonction de coverbe en français et en yoruba, la combinaison du verbe yoruba **ní** qui veut dire 'avoir' et la préposition **láti** (à). Nous avons dit là que 'avoir', en fonction de coverbe en français, avait pour équivalent en yoruba l'expression **ní ... láti**. Dans cet emploi, il a le sens de 'avoir à' et d'autres mots s'intercalaient entre **ní** et **láti**. Mais, dans l'emploi dont il s'agit ici, les deux éléments ne sont pas dissociés.

Oyelaran (1982a, p.17) suggérait que **ní láti** est une variante stylistique de **gbòdò**, suggestion à laquelle s'oppose d'office Adéwolé (2007 op.cit, p.62-68). Pour ce dernier, alors que **gbòdò** signale l'implication de l'énonciateur dans la vérité de la proposition dans laquelle figure cet élément, **ní láti** signale l'absence d'implication de l'énonciateur. En d'autres termes, alors que le premier est utilisé pour exprimer une obligation ou pour donner une permission, le second est utilisé pour signifier qu'une obligation existe ou que quelque chose est possible ou nécessaire. Il cite pour exemple :

a) Ó **gbòdò** sẹ é

" Il doit / est obligé de le faire"

b) Ó ní láti sẹ é

" C'est nécessaire / possible de le faire"

A la suite de ses analyses basées sur d'autres exemples, Adéwolé conclut que **ní láti** n'est pas une variante stylistique de **gbòdò**. Au contraire, dit-il, **ní láti** – **SV** est une paraphrase de **gbòdò** -**SV**.

Tout compte fait, et sans nier les différences de sens entre **gbòdò** et **ní láti** que dégage ce linguiste, ce qui nous intéresse nous, c'est que **ní láti** s'emploie mieux dans certains énoncés ou constructions à la place de **gbòdò**. Soit qu'il – comme le suggère ce dernier dont nous reprenons l'un des exemples, le premier ci-dessous - s'impose même en yoruba pour certains types d'énoncés dans l'expression de la probabilité et se traduit en français par 'devoir' dans ce cas ; alors qu'il équivaut aussi à 'avoir à' dans l'expression de l'obligation.

(147) Délé yégé nínú idánwò yin, ó **ní láti** jé pé ó kàwé
karakara

Délé –réussir –dans –examen –ce –il –avoir –à –être –dire –il –étudier –
avec force

= Délé a réussi à cet examen, alors il avait dû travailler d'arrache-pied.

(148) Ti o kò bá fẹ sànrà, o **ní láti** dín ońjẹ ti o ń jẹ
kù

Si-tu-Neg-Form-vouloir-être gros-tu-avoir-à-réduire-nourriture-que-tu-
manger-rester

Si tu ne veux pas grossir, tu dois réduire la quantité de nourriture que tu
consommes

= Si tu ne veux pas grossir tu dois faire un régime.

- **Ní láti et l'expression de l'obligation**

Tel **gbòdò**, l'expression périphrastique **ní láti** s'emploie pour exprimer l'obligation :

- (149) À **ní láti**/ gbòdò didé gbéjà ara wa
 Nous –avoir –à –se lever –défendre –corps –nous
 = Nous devons / avons à nous lever pour nous défendre

4.4.1.3. L'auxiliaire modal **lè** [le]

Lè, du point de vue modal, signifie : « Il est possible que ... ». C'est-à-dire que cet auxiliaire indique que le procès du verbe prédicat qu'il suit est possible. Il équivaut de par son sens et son emploi au modal français, 'pouvoir'. Divers exemples montrent les occurrences syntaxiques et sémantiques diverses de **lè**, aussi bien que l'éventail de temps référentiel possible dans ses emplois, de même que la qualité de dubitation de ce morphème, cette qualité qui consiste, selon Dubois et al. (op.cit:160), à « *feindre de mettre en doute ce que l'on va énoncer* ».

• L'expression de la possibilité

- (149) Mo **lè** sàré ibùsùn marún láàrín ìsẹ́jú ogún
 Je –pouvoir –courir –kilomètres –cinq –entre/dans –minutes –vingt
 = Je peux courir cinq kilomètres en vingt minutes
- (150) Lóòtọ́ mo ri í pé bí mo bá gbìyànjú mo **lè** jade (ONIL, p. 38)
 Lóòtọ́ mo ri í pé bí mo bá gbìyànjú mo **lè** jade
 En réalité –je –voir –le –que –si –je –Form –essayer –je –pouvoir –sortir
- 150') En réalité, je vois que si je fais des efforts je peux sortir de là.

Quand **lè** exprime la possibilité comme dans ces énoncés que nous venons de citer, la réalisation (ou accomplissement) du procès du verbe prédicat ne dépend ni de la volonté de l'énonciateur/locuteur, ni de la nature de la contrainte éventuelle liée à la réalisation de ce procès ; mais elle dépend uniquement de la volonté de l'allocutaire/destinataire. Cette volonté ou capacité peut être physique ou celle

qu'on s'est appropriée (Asher 1982 :170)⁹⁴ ou mentale d'après (Hermeren 1978 : 102)⁹⁵ ; elle peut aussi être morale ou matérielle d'après Atoyebi (op.cit., p.81). **Lè** peut avoir alors le sens de « être capable/en mesure de ». Nous empruntons d'abord un très bel exemple (150) à Adéwolé (op.cit., p. 75) :

(151) Omi, gbígbóná ti dàpò mọ tútù, àfi Ọlórún ló **lè** yánjú rẹ

Omi, gbígbóná ti dàpò mọ tútù àfi Ọlórún ló **lè** yánjú
rẹ
Eau -chaude -Pass-mélanger-avec-froide-seul-Dieu- Foc-pouvoir -séparer-
eux.

= L'eau chaude et l'eau froide se sont mélangées, seul Dieu est capable de les
séparer.

Signalons cependant que, comme dans les deux premiers exemples (149 et 150), le locuteur et l'allocutaire pourraient être la même personne.

En revanche, il importe de noter que **lè** se met au négatif pour évidemment exprimer le contraire de la possibilité :

(152) Oṣó kò **lè** jẹ mi, ajẹ kò **lè** pa mi lara, ẹlẹbọlòògùn kò si **lè** rí mi gbé ẹ
(ONII, p.49)

Oṣó kò **lè** jẹ mi, ajẹ kò **lè** pa mi
lara,

Sorcier –Neg –pouvoir –manger –moi –sorcière –Neg –pouvoir –tuer –moi
–au corps

(Le sorcier ne peut pas me tuer, la sorcière ne peut me faire aucun mal)

ẹlẹbọlòògùn kò si **lè** rí mi gbé ẹ

féticheur-tradopraticien –Neg –pouvoir –voir –moi –prendre –faire

(le féticheur non plus ne peut rien contre moi)

⁹⁴ Asher, R.E. (1982), "Tamil" (Linguistic Descriptive Studies, Vol. 7). Amsterdam: North Holland Publishing Co. Pp. 169-171.

⁹⁵ Hermeren, L. (1978), "On modality in English: A Study of Semantics of the Modals" (*Lund's Studies in Linguistics*, N° 53). Lund: GwK Gleerup.

152') Le sorcier ne peut pas me tuer, la sorcière ne peut me faire aucun mal ; le féticheur non plus ne peut rien contre moi.

Et en fait, c'est dans n'importe quel type d'emploi que **lè** accepte la forme négative.

- **L'expression de l'autorisation / de la permission**

Dans ce cas, la réalisation du procès qu'exprime le verbe prédicat dépend de l'allocutaire. En d'autres termes cet emploi de **lè** montre que le locuteur donne une permission ou que tout simplement une permission est donnée sans tenir compte de qui la donne. **Lè** peut être paraphrasé comme « tu as la permission/ il t'est permis de ».

(153) Ó **lè** pa iná báyi
Il/Elle –pouvoir –tuer –lumière –à présent

= Il/Elle peut à présent éteindre la lumière

(154) Mo mọ pé o ò ti parí iṣé rẹ, sugbón o **lè** máa lọ bí
o bá fẹ

Je-savoir-que-tu-Nég-Acc.-finir-travail-ton-mais-tu-pouvoir-Prog-partir-si –
tu –veux

= Je sais que tu n'as pas fini ton travail, mais si tu le veux tu peux / pourrait déjà t'en aller.

En effet, la présence de la proposition 'bí o bá fẹ' (si tu veux) soutient ce que nous avons dit plus haut, à savoir que c'est la volonté de l'allocutaire , et non celle du locuteur, qui compte dans l'accomplissement ou non du procès.

Par ailleurs, si **lè** est utilisé pour donner la permission, il permet naturellement d'en demander :

(155) Sé mo **lè** wọlé ?

INTER –je –pouvoir –entrer maison

= Est-ce que je peux entrer ? / Puis-je entrer ?

- **L'expression de l'éventualité ou du souhait**

Lè s'emploie également pour exprimer un procès probable, qui peut se réaliser ou non ; ou un souhait.

(154) A **lè** wá sí ọ̀dò rẹ́ ní ọ́lá
Nous –pouvoir –venir –à –chez –toi –à –demain

= Nous pourrions venir chez toi demain

(155) Ọ̀ga **lè** é dé
Patron –pouvoir –Prob –arriver
Le patron pourrait arriver/revenir

= Il se peut que le patron revienne

L'idée d'incertitude ou de probabilité se montre clairement dans ces deux exemples : nous pouvons venir ou pas ; le patron peut revenir ou non.

(156) Ti mo bá ń bá ọ sọ awọ̀n ọ̀rọ wọ̀n yí kí o bá **lè** **dì** enia nlá ní ọ́lá kan ni

Ti mo bá ń bá ọ sọ awọ̀n ọ̀rọ wọ̀n yí kí o bá **lè**
Si –je –Form –Imp –joindre –tu –dire –ils –paroles –ces –ci –que –tu –Form
–pouvoir

dì enia nlá ní ọ́lá kan ni
devenir –personne –grand –à –demain –un –Foc

= Si je te dis toutes ces choses c'est pour que tu puisses devenir une grande personnalité dans l'avenir

Là, le locuteur formule ce souhait à l'égard de l'allocutaire : que ce dernier devienne une grande personnalité. C'est bien l'objectif des paroles qu'il proférait, des choses qu'il disait à son interlocuteur.

Enfin, il faut remarquer que, parmi ces verbes jouant la fonction d'auxiliaires d'aspect ou de mode, certains fonctionnent aussi comme des verbes pleins c'est-à-dire pouvant régir des compléments. On peut citer en particulier **lọ** (aller), **fẹ**. Ceci pour dire que le verbe yoruba peut être multifonctionnel.

4.5 Verbes sériels et valeurs syntaxiques en yoruba

En yoruba, le verbe joue parfois d'autres rôles en dehors de celui de prédicat. Tel est le cas de certains verbes dits sériels (ou en série). Ce sont des verbes de la langue qui, ne constituant pas de sous-classe particulière, se mettent à plusieurs dans un énoncé alors que seul l'un d'eux joue le rôle de prédicat ou de centre prédicatif. Les autres ont alors, ensemble, un rôle sémantico-syntaxique différent qui varie suivant les emplois : adverbial, prépositionnel, aspectuel etc.

Ce fait syntaxique se manifeste dans les langues africaines, comme dans la famille des langues kwa dont fait partie le yoruba (Nguessan, J.K.)⁹⁶ Cependant, même si la sérialisation verbale demeure un phénomène linguistique attestée majoritairement en Afrique - en particulier en Afrique de l'Ouest -, ce fait linguistique est un phénomène universel. En effet, d'après nos lectures, nous nous sommes rendus compte qu'en plus des langues ou créoles de la diaspora noire, la sérialisation verbale se manifeste également en dehors du continent africain comme en Chine, en Papouasie, à Surénam etc. Voyons comment les spécialistes définissent la sérialisation verbale.

⁹⁶ « Système aspecto-modal et verbes sériels en attié, langue kwa de la Côte-d'Ivoire » (Voir Webographie

4.5.1. Définir les verbes sériels et distinguer les rôles des verbes constitutifs

4.5.1.1. Définition et caractéristiques définitoires des verbes sériels

Confiant (2002) en donne la définition suivante : « La sérialisation consiste à juxtaposer, au sein de ce qui semble être un prédicat complexe, deux ou plusieurs verbes ayant un même sujet. »

Mais en définissant les verbes sériels, certaines précisions doivent quand même être faites car il ne suffit pas que des verbes se suivent pour qu'il ait sérialisation. C'est alors pourquoi nous allons donc reprendre, suivant Confiant d'ailleurs, certains critères (2 principaux et 3 complémentaires) qui permettent de mieux définir ce phénomène verbal, et tels qu'énoncés par Jansen et al. (1978) cités par VEENSTRA⁹⁷: «

- *un seul sujet pour plus d'un verbe*
- *pas de morphème reliant explicitement ces verbes*
- *si l'un des verbes fait fonction par rapport à un autre de modal ou d'auxiliaire, il ne s'agit pas d'une construction sérielle (Ex. Il **avait mangé** comporte bien deux verbes, mais comme **avait** est un auxiliaire, il n'y a pas là sérialisation.)*
- *si l'un des verbes est un infinitif complément d'un autre verbe (Ex. Il **avait voulu manger** comporte bien trois verbes qui se suivent mais **avait** est un auxiliaire et **manger** est un infinitif complément, il n'y a pas là sérialisation.)*
- *la construction sérielle comprend souvent un verbe «lexical», appartenant à une classe étendue et un ou plusieurs verbes «grammaticaux» choisis dans une classe restreinte. »*

Pour nous, les deux premiers des 3 derniers critères dits complémentaires sont autant importants que les deux premiers considérés comme principaux. En effet, ces deux complémentaires nous permettent, dans le cas du yoruba, d'éviter les méprises causées par certains linguistes qui, considérant comme verbes les

⁹⁷ Voir Webographie.

marqueurs d'aspect ou de temps prennent pour sérielles des constructions qui ne le sont pas.

Tel est par exemple la position d'Ekundayo & Akinnaso (1981)⁹⁸ qui considèrent les marqueurs aspecto-temporels **ń, ti, má, yóò** etc. postposés aux verbes comme appartenant à une série verbale dont ils seraient les premiers mots. Avec une telle conception on risque de n'avoir que des constructions verbales sérielles en yoruba car ces morphèmes, éléments dépendants qui n'existent et non de sens qu'en s'associant au verbe ou en tant que membres du groupe prédicatif, sont évidemment très utilisés dans la langue.

Dans le même ordre d'idée, ne risque-t-on pas de dire que le français ou d'autres langues connaissent une construction sérielle si l'on s'en tenait à l'analyse de Oyelaran qui, d'après Soyoye (op.cit. p, 364), considère d'une part, les « *verbes factitifs' accompagnés d'un autre verbe* » et les combinaisons de marqueurs factitifs tels **bá** (participer avec) et **fi** (se servir de, utiliser etc.) avec des verbes d'autre part, comme des constructions sérielles ?

Or, le français connaît la construction factitive assurée par les verbes comme 'faire', 'laisser' etc. sans être pourtant considéré comme une langue attestant de la construction sérielle. Dans l'ensemble, ce sont la plupart des linguistes yorubaphones qui, au départ, ont contribué à l'amalgame en mélangeant verbes pleins avec des éléments qui devaient plutôt être considérés comme auxiliaires ou marqueurs (Voir 3.3.1.1). Ainsi ils n'ont pas, à travers ce mélange d'éléments différents, aidé à mieux comprendre les verbes en série en considérant aussi l'emploi des modaux tels que **gbódò** et **lè** comme constructions sérielles.

Les deux premiers critères complémentaires sont des limites qui nous permettent de comprendre que le français n'est pas une langue à construction verbale en série. Nous n'acceptons pas le troisième critère, car les « verbes grammaticaux » sont bien sûr les verbes tels que ces deux que nous venons de

mentionner ; ce ne sont pas, comme nous l'avons dit, des verbes pleins. Et en plus la vraie série verbale doit contenir au moins deux verbes pleins.

Et en effet, Veenstra (2001) témoigne ce ceci. Après avoir d'abord vaguement défini, à la suite de Westerman, la sérialisation verbale comme une séquence de verbes qui se suivent sans pourtant être connectés et dont la structure formelle serait :

SN1 V1 SN2 V2 (SX3).... (où X = N, S),

Veenstra va ensuite essayer de préciser la notion en ces termes:

« Une construction verbale sérielle contient deux ou plusieurs verbes qui ont:

- a.) un seul sujet exprimé
- b.) une seule spécification pour l'aspect-temps
 - souvent uniquement sur le premier verbe
 - parfois sur les deux verbes
 - parfois uniquement sur le deuxième verbe
- c.) une seule négation possible
- d.) pas de conjonction de coordination
- e.) pas de conjonction de subordination
- f.) pas de pause interne possible »

Et comme cet auteur le stipule au point b.), c'est vrai que dans une série verbale, cela est accepté par les linguistes, c'est le verbe susceptible d'accepter les marques aspecto-temporelles qui est le prédicat ou centre du groupe prédictif car, c'est ainsi le cas avec le verbe unique d'un énoncé simple. En effet, l'ensemble des verbes d'une série sont sensés fonctionner comme un seul prédicat. C'est ce que pense aussi le linguiste suivant, au dernier point des quatre propriétés sérielles qu'il relève dans sa définition de la sérialisation.

En effet, Solomoniac Paul (2007) énumère les caractéristiques suivantes de la structure sérielle : «

- Seul le dernier verbe de la série peut apparaître fléchi.

- La phrase ne présente qu'un seul constituant nominal au rôle de sujet, que partagent les différents verbes et qui n'est donc pas répété après la première occurrence.
- Sur le plan sémantique, le sens d'une série de verbes ne correspond pas toujours à la séquence des sens des différents verbes mais plutôt à un produit sémantique différent.
- Tous ces traits tendent à faire considérer l'ensemble de la série comme un prédicat unique. »

Enfin, en regardant de près les diverses définitions suivant les auteurs et les fonctionnements syntaxiques des langues, on constate que les descriptions du phénomène de sérialisation divergent juste dans les détails. En fait, en contrastant ces définitions qui se recoupent tant, nous dégageons les caractéristiques communes et fondamentales suivantes qui définissent les verbes en série :

1. la série verbale est constituée d'au moins deux verbes pleins, c'est-à-dire qu'ils ne soient ni auxiliaires d'aspect ou de temps, ni modaux etc.
2. un seul sujet exprimé pour plusieurs verbes et qui est en position postposé au premier verbe de la série
3. dans une série verbale, un seul verbe est prédicat ou centre du groupe prédicat
4. Les autres verbes jouent les rôles : adverbial, prépositif, modal etc.

Ces caractéristiques définitoires nous permettent d'éviter de parler des cas de confusion dont nous parlions et où on considérerait, comme construction sérielle une construction causative, formée de deux phrases enchâssées, dans laquelle le second verbe a plutôt un autre sujet qui est l'objet direct du premier verbe (Lord 1974). Tel est le cas dans l'exemple suivant où nous soulignons les deux verbes que l'on croit, forment une série :

(157) Iyà sún ún Peteru jàlè
 Souffrance –pousser –HTS –Pierre –voler

= La souffrance a amené Pierre à voler.

On voit là que le verbe ‘sún’ (pousser) a pour sujet Iyà, alors que c’est son COD, Peteru, qui est le sujet de ‘jàlè’ (voler). Nous n’avons donc pas là des verbes en série. Dans une vraie série verbale les deux verbes doivent avoir le même sujet, comme nous pouvons le constater ci-dessous.

(158) Òlè padà jéwó

Voleur – retourner –avouer (confesser)

= Le voleur a finalement avoué /a fini par avouer/ a avoué enfin

Non seulement les deux verbes de cet énoncé, padà et jéwó ont le même sujet, mais l’un d’eux joue le rôle d’adverbe (‘finalement’ remplace convenablement ‘padà’).

Il arrive aussi que les différents verbes se combinent ainsi pour prendre ensemble toute une autre signification. Mais comment pourrait-on distinguer dans un syntagme verbal multilexématique lequel des verbes est le prédicat ?

4.5.1.2. Distinguer les verbes sériels de par leurs rôles

Nous venons de dire plus haut que seul l’un des verbes est le prédicat dans une série verbale. Comment l’identifier ? Si nous reprenons le point b) de la définition de Veenstra au paragraphe précédent, on comprendra que pour identifier le verbe prédicat d’une série par exemple en yoruba, il faut faire des manipulations syntaxiques et trouver lequel des verbes peut accepter les marqueurs de l’aspect et du temps (**ń, ti, máa, yóò, máa ń** etc.) et pour toujours avoir des énoncés corrects dans la langue. Pour illustrations, considérons les trois énoncés corrects qui suivent ; et voyons ce qui se passe quand on attache respectivement les marqueurs **ti, máa ń** et **yóò** à chacun des verbes des trois énoncés.

(159) Obìrin yí fẹ́rán àwọ̀n ọ̀mọ̀ rẹ̀ pọ̀

159 a. Obìrin yí **ti** fẹ́rán àwọ̀n ọ̀mọ̀ rẹ̀ pọ̀

159 b. Obìrin yí fẹ́rán àwọ̀n ọ̀mọ̀ rẹ̀ **ti** pọ̀ *

(160) Obesere sọ̀ isọ̀kúso jù ninu orin

160 a. Obesere **máa n** sọ isọkúso jù ninu orin

160 b. Obesere sọ isọkúso **máa n** jù ninu orin *

(161) Adé mọ̀ iwà ọ̀rẹ̀ rẹ̀ kọ́já ààlà

161 a. Adé **yóò** mọ̀ iwà ọ̀rẹ̀ rẹ̀ kọ́já ààlà

161 b. Adé mọ̀ iwà ọ̀rẹ̀ rẹ̀ **yóò** kọ́já ààlà *

Les premiers énoncés en a. sont corrects donc acceptables alors que ceux en b. sont inacceptables en yoruba. Par corollaire, les verbes ‘fẹ́rán’, ‘sọ’ et ‘mọ’ qui acceptent les marqueurs aspecto-temporels sont les prédicats, alors que ‘pọ’, ‘jù’ et ‘jù’ jouent d’autres rôles que nous verrons plus en détail par la suite. L’essentiel pour le moment c’est de savoir distinguer les verbes prédicats des non-prédicats dans une série verbale.

Il faut par ailleurs constater, comme beaucoup de linguistes, que dans l’analyse syntaxique des verbes sériels, ce sont souvent les premiers verbes de la série (pas au sens d’Ekundayo et.al. qui considèrent les auxiliaires comme ces premiers éléments (Voir 3.5.1.1.) qui portent les marques déictiques de temps et d’aspect.

Ceci dit, nous allons donc essayer d’analyser des séries verbales en yoruba pour en dégager les fonctions ou valeurs syntaxiques de chacune des composantes; même si sémantiquement, ces verbes sont sensés traduire ensemble un procès unique. Ensuite nous pourrons aussi dégager quelques différentes structures possibles des énoncés à prédicats multilexématiques que l’on peut identifier en analysant des séries verbales.

Mais en particulier, il faut dire que cette recherche de valeurs des verbes sériels dans un énoncé nous intéresse beaucoup, car il est nécessaire que des étudiants yoruba apprenants de français puissent comprendre bien cela pour pouvoir faire des interprétations correctes ; surtout que la langue qu’ils sont en train d’apprendre ne connaît pas la sérialisation. Dans celles qui en connaissent, les verbes en série dans un énoncé peuvent accepter ou non des expansions, c’est-à-

dire être séparés ou non par des seconds actants (COD dans la phrase active par exemple) ou troisièmes actants (COI etc.).

Par ailleurs, en dehors du fait qu'une série verbale permet l'expression d'un événement ou d'un procès, Lemaréchal (1997) montre dans l'un de ses articles que les verbes sériels servent aussi à exprimer l'aspect et le temps, la direction, le causatif, les prépositions etc. C'est à travers ces fonctions que nous ferons l'analyse des énoncés à verbes sériels. Mais d'abord, nous voudrions voir quelles sont les structures possibles en yoruba des énoncés contenant des verbes sériels, en nous limitant aux deux types réguliers de séries verbales existant dans la langue : à savoir les séries à deux termes (verbes) et celles à trois termes.

4.5.2. Structures possibles d'énoncés à séries verbales

4.5.2.1. Série à deux ou à trois verbes

En général, les séries verbales les plus régulières, c'est-à-dire celles que l'on retrouve les discours des locuteurs, sont les séries à 2 ou trois verbes. Cela ne veut pas pourtant dire qu'on ne rencontre pas des énoncés qui en contiennent plus.

4.5.2.1.1. La série à deux verbes (V1 & V2)

En partant de la structure générale des énoncés verbaux proposés en 3.5.1., nous inférons les structures possibles dans ce cas-ci :

- 1) SN + V1 + V2
- 2) SN + V1 SN1 + V2
- 3) SN + V1 + V2 SN2
- 4) SN + V1 SN1 + V2 SN2

Nous avons donc trois constructions possibles : A) le cas où aucun des verbes n'acceptent d'expansion ou actants ; B) le cas où l'un des deux acceptent

une expansion et C) chacun des deux accepte d'actant. Cela revient à trois types de structures car 2) équivaut à 3).

Nous verrons des illustrations à travers l'étude des valeurs des verbes en série qui va suivre. Nous donnons quand même deux exemples, d'abord, du cas a) :

(159) Dáfidi ti rí ʃe (rí & ʃe)
 David –Accomp –voir –faire
 = David a réussi

(160) Olè sá lọ (sá & lọ)
 Voleur –se sauver –aller
 = Le voleur s'est enfui

4.5.2.1.2. Série à trois verbes (V1, V2 & V3)

Ici, la série se constitue de trois morphèmes lexicaux V1, V2, et V3. En procédant comme tout à l'heure, nous trouvons 8 constructions possibles :

- a) SN + V1 + V2 + V3
- b) SN + V1 SN1 + V2 + V3
- c) SN + V1 + V2 SN2 + V3
- d) SN + V1 + V2 + V3 SN3
- f) SN + V1 SN1 + V2 SN2 + V3
- g) SN + V1 SN1 + V2 + V3 SN3
- h) SN + V1 + V2 SN2 + V3 SN3
- i) SN + V1 SN1 + V2 SN2 + V3 SN3

On a ici 4 types de structures possibles ; en plus des trois identifiées avec les séries biverbales s'ajoutent le cas où deux des trois verbes reçoivent d'expansion. Nous donnons un exemple où aucun des trois verbes n'a d'actant :

(161) Aa ! E wò ọkọ Adé, Ó ti rí já jẹ (rí, já & jẹ)

[Aa ! E wò ọkọ Adé = Ah ! Regardez la voiture d'Adé]

Ó ti rí já jẹ
 Il –Accomp –trouver –détacher –manger
 = Il a fait fortune

Pour faire un bref commentaire : nous avons là encore trois verbes qui, mis ensemble, nous donne un autre sens indépendant de leur sens individuel. Aussi se révèle-t-il là, d'autre part, une caractéristique importante de la sérialisation : la juxtaposition linéaire des lexèmes verbaux perd son caractère énumératif, qui autoriserait la pluralité des sujets, pour assumer une fonction analytique, c'est-à-dire désigner les signifiés pris en compte dans la constitution du signifiant verbal. On voit également, comme on l'aurait certainement avec d'autres exemples, que sur le plan sémantique, le sens d'une série de verbes ne correspond pas toujours à la séquence des sens des différents verbes, mais plutôt à un produit sémantique différent. Mais évidemment, chacun des verbes contribue sémantiquement dans la séquence des procès signifiés par la phrase. Maintenant, nous allons étudier plus en détail le rôle que pourraient jouer individuellement certains verbes d'une série verbale quand ils ne jouent pas explicitement celui de prédicat.

4.5.3. Valeurs/fonctions des verbes dans une série

4.5.3.1. Des verbes en série à valeur de préposition

Certains verbes de la série verbale fonctionnent comme des prépositions, une interprétation qui paraît logique quand on se rend compte que de tels verbes suivent les troisièmes actants. Considérons quatre exemples dans cette fonction :

(162) Adé kì í sọ òdódó fún ọrẹ rẹ
 ADE –NEG –DIRE –VERITE –DONNER –AMI –SON
 = Ade ne **dit** pas la vérité **à** son ami

(163) Atégùn àlàfíá n fẹ̀ lù awọ̀n ewékò igbẹ̀ (ONIL, p. 2)
 Atégùn àlàfíá n fẹ̀ lù awọ̀n ewékò igbẹ̀
 Vent –paix –Inacc –souffler –battre –Det –feuilles –brousse
 Un vent de paix soufflait sur les arbres de la forêt

= Un vent calme **soufflait sur** les arbres de la forêt

(164) Ajá mi **tèlé** mi **dé** ilé ọré mi
Chien –mon –suivre –moi –arriver –maison –ami –mon

= Mon chien m'**a suivi jusque** chez mon ami

(165) Awọn òbí máa n **fi** owó **pamó fún** awọn ọmọ wọn
Les –parents –HAB –mettre –argent –cacher –donner –les –enfant –eux
Les parents d'habitude mettent de l'argent de côté pour leurs enfants

= D'habitude, les parents épargnent de l'argent **pour** leurs enfants

(166) Se o máa **dà** ẹmu **lù** ọtí bià ?
? –Tu –FUT –verser –vin de palme –battre –boisson –bière

= Est-ce que tu vas mélanger le vin de palme **avec** de la bière ?

Les verbes 'sọ', 'fẹ', 'tèlé', 'fi' et dà des énoncés (162) à (166) sont les prédicats car ce sont eux qui peuvent porter les marques de l'aspect ou du temps comme d'ailleurs le montrent déjà trois d'entre eux. Alors que les verbes non prédicats 'fún', 'lù' et 'dé', comme des mots-outils unissent, chacun dans son énoncé, des éléments différents en ce qui concerne leurs différentes fonctions (Goose 1995 : 331) ; en particulier ils introduisent ici des compléments d'objet indirect et des compléments circonstanciels (qui sont tous des tiers actants)⁹⁹. Et ce sont en réalité les propositions qui jouent un tel rôle en français ; et c'est d'ailleurs pourquoi on arrive à avoir facilement ces équivalences respectives suivant les 5 énoncés : dans (162), 'fún' = à, dans (165), 'fún' = pour ; 'lù' = sur /dans (163) alors qu'il équivaut à avec dans (166). Enfin, 'dé' se traduit par jusque dans (164). Ainsi, en substituant ces verbes par des prépositions de la langue yoruba et avoir

⁹⁹ Dubois, J. et al (op.cit.p.14) : Selon L. Tesnière, les actants sont les unités qui désignent les êtres et les choses qui, d'une façon ou d'une autre, « même en tant que simples figurants, participent au procès exprimé par le verbe. [...] Le prime actant est le sujet de la phrase active, le second actant l'objet (dans la phrase active) et le contre-sujet dans la phrase passive. Le tiers actant désigne celui au bénéfice ou au détriment duquel se fait l'action. »

des énoncés toujours corrects avec leur sens initial. Par exemple avec (163) et (166) on pourra utiliser la préposition très polysémique **sí** à la place de **lù** et avoir :

163') Atégùn àlàfíá n **fẹ́ sí** awọ̀n ewéko igbẹ́ (sí sur)

166') Se o máá **dà** ẹmu **sí** oṭí bíà ? (sí = dans)

Ou

Se o máá **dà** ẹmu **àtí** oṭí bíà papò (àtí = avec)

Lemaréchal (op.cit. p.116-117) ne manque pas, cependant, d'attirer notre attention sur les problèmes que peut poser la comparaison des langues qui connaissent les séries verbales avec celles qui n'en connaissent pas :

Le problème que pose la comparaison entre langues avec vs sans séries verbales est celui de savoir quelles relations sont exprimées/sélectionnées *parmi celles constituant le "paquet de relations" (Culioli) que suppose tout événement.*» C'est en ce sens qu'il faudrait prendre en compte la polysémie des mots comme en français par exemple.

4.5.3.2. Des verbes en série à valeur d'adverbe

Nous étudierons les énoncés suivants pour voir comment des verbes sériels non prédicats qu'ils contiennent pourraient jouer le rôle d'adverbes. Nous mettons en gras les verbes sériels de l'énoncé mais en plus nous soulignons les non prédicats.

(167) Obìrin yí **fẹ́rán** àwọ̀n ọmọ rẹ **pò**
 Femme –cette –aimer –ils –enfant –ses –être en quantité
 = Cette femme aime beaucoup ses enfants

(168) Obesere máá n **sọ** isọkúso **jù** ninu orin rẹ
 Obesere –Hab –dire –connerie –excéder –dans –chanson –ses

= D'habitude, Obesere raconte trop de conneries dans ses chansons

- (169) Adé **mò** ọrẹ rẹ **kójá** ààlà
 Adé –connaître –ami –son –dépasser –frontière
 = Adé connaît bien trop son ami.
- (170) Mo lè **sá** éré **jù** ẹnikéní lọ
 Je –pouvoir –courir –course –excéder –nimporte qui –aller
 = Je peux courir mieux que quiconque
- (171) E ó **dúró** ní ilé **pé**
 Vous –Fut –attendre –à –maison –durer/tarder
 = Vous allez attendre longtemps à la maison
- (172) Nínú sinímá àná, ọkùnrin kán **gún** ìyàwó rẹ **pa**
 Dans –film –hier –homme –un –poignarder –femme –sa –tuer
 = Dans un film hier, un homme a poignardé sa femme à mort
 = Dans un film hier, un homme a mortellement poignardé sa femme

Les verbes **fẹrán** (aimer), **sọ** (dire), **mò** (connaître), **sá** (courir), **dúró**, **gún** (poignarder) sont les prédicats dans les énoncés respectifs (167) à (170) comme le témoignent déjà certains d’entre eux qui acceptent les marques d’aspect et de temps. Alors que les verbes **pọ** (être en quantité), **jù** (excéder), **kójá** (dépasser), **jù** (excéder), **pé** (durer) et **pa** (tuer) respectivement complètent les prédicats en modifiant ou en précisant le sens des procès qu’ils (prédicats) expriment, donc exactement comme fonctionnent les adverbes. Et, comme nous l’avons constaté pour les prépositions, on peut bien, dans ce cas aussi, substituer ces verbes non-prédicats par des adverbes pour avoir des énoncés yoruba corrects. Par exemple, les adverbes **pupọ** (beaucoup), **gán-án** (trop bien) peuvent servir de substituants dans (167) et (169) pour nous donner (174) et (175) :

- Obìrin yí **fẹrán** àwọn ọmọ rẹ **pọ** (167)
 (173) Obìrin yí **fẹrán** àwọn ọmọ rẹ **pupọ**

Adé **mò** ọrẹ rẹ **kójá** ààlà (169)

(174) Adé **mò** ọrẹ rẹ gán-án
 = Adé connaît profondément son ami

E ó **dúró** ní ilé **pé** (171)

(175) E ó **dúró** ní ìgbá pupò ní ilé
 = Vous resterez pendant une longue période à la maison

Ní ìgbá pupò est une locution adverbiale yoruba qui remplace convenablement le verbe **pé** et se traduit en français par ‘pendant une longue période’, une locution prépositive. Par ailleurs, dans la plupart des cas, nous voyons que ce sont des adverbes français qui traduisent ces verbes non prédicats. La fonction prépositive des verbes sériels semble être très riche en yoruba.

4.5.3.3. Verbes sériels à valeur de complément du verbe

Certains verbes sériels jouent ou plutôt introduisent la fonction de complément du verbe, surtout celui de complément circonstanciel (CC).

(176) E máa ń **pariwo sọrọ**
 Vous –HAB –faire du bruit –parler

D’habitude, vous faites du bruit en parlant
 = D’habitude, vous faites du bruit quand vous parlez

(177) Ajá kan **sá** èré **wọ** ilé yí nísìyí
 Chien –un –courir –course –entrer –maison –maintenant
 = Tout à l’heure, un chien est entré dans cette maison en courant

(178) Tíṣà wa ti **pè** wa **parí** ija árin emi ati
 ọrẹ mi
 Prof. –notre –Accomp –appeler –nous –finir –querelle –entre –moi –et –ami
 –moi
 = Notre professeur nous a appelés pour régler la querelle entre mon ami et moi

(179) Ní ọ̀sẹ̀ tí ó kọ́já, ìyá kan **nà** ọmọ rẹ **pa**

A –semaine –que –il –passer –maman –un –battre –enfant –son –tuer

= La semaine dernière, une maman a battu son enfant au point qu'elle l'a tué.

Les verbes non prédicats sont : **sòrò** (parler), **wò** (entrer), et **pari** (régler/terminer). Ils précisent (ou introduisent) les circonstances de réalisation des procès exprimés par les verbes prédicats **pariwo** (faire du bruit), **sá** (courir), **pè** (appeler), et **rí** (trouver) qu'ils complètent respectivement. Et dans cet ordre nous avons affaire à des CCT, CCM, et CCB.

Mais dans l'énoncé (179), il s'agit d'avoir tué pour avoir trop battu quelqu'un : **pa** invoque un complément de conséquence (CCCon).

4.5.3.4. Verbes sériels indiquant la direction

C'est en d'autres termes, ce que Soyoye (op.cit, 372) appelle les valeurs déictiques du verbe sériel. En effet, en étudiant, au paragraphe 3.3.2.1, le fonctionnement du verbe yoruba **lọ**, nous avons trouvé que **lọ** + Infinitif en yoruba ne fonctionne pas de la même manière que 'aller + Infinitif' qui permet d'exprimer, en français, un procès qui a lieu dans un futur proche ; alors que ce sont les marqueurs aspectuo-temporels qui permettent l'expression d'un tel procès en yoruba. Nous avons alors vu que, contrairement à ce qui se passe en français, dans **lọ** + Infinitif, **lọ** garde toutes ses propriétés de verbe indiquant le mouvement, le déplacement du sujet. Il n'est donc pas dépendant de l'autre verbe infinitif qui le suit, et qui introduit lui, un complément. Il joue donc une fonction déictique. Essayons d'illustrer encore ici ce rôle déictique verbal avec un exemple d'emploi.

(180) Adé n **lọ** **rà** esò

Adé –Inacc –aller –acheter –fruit

180a. Adé va acheter des fruits*

180b. Adé va pour acheter des fruits

L'énoncé yoruba ne signifie pas ce que rend en français 180a. - c'est-à-dire juste l'expression du futur par 'aller' et l'imminence du procès 'acheter'-. Plutôt, c'est 180b qui traduit le fait que **lọ** et **rà** jouent, de façon égale leur rôle de verbes : « Adé se déplace vers un lieu pour acheter des fruits ».

De la même manière, des verbes sériels (non prédicats) yoruba ont parfois cette fonction déictique, surtout les verbes de mouvements. Mais contrairement à **lọ** qui, dans l'emploi ci-dessus, est comme en position de prédicat, nous parlons ici des verbes sériels non-prédicats qui indiquent la direction. Voyons-en quelques exemples.

(181) Mo **sìn** ọrẹ mi **dé** ilé àna

Je –accompagner –ami –mon –arriver –maison –beaux

= J'ai accompagné mon ami à la maison de ses beaux-parents

J'ai accompagné mon ami à sa belle-maison.

(182) E **gbé** ounjẹ **wá**

Vous –apporter –repas –venir

= Apportez le repas (ici)

(184) Bààlu yóò **kó** ẹrù wa **bọ** **wá** Nigeria

Avion –Fut –ramasser –bagages –nos –revenir –venir –Nigeria

= L'avion ramènera nos bagages au Nigeria

(185) Awọn obí mi **rán** mi **lọ** sí ọjà

Ils/Elles –parent –mon –envoyer –moi –aller –à –marché

= Mes parents m'ont envoyé au marché

Les verbes non prédicats **dé** (arriver) **wá** (venir), **bọ-wá** (revenir-venir), **lọ** (aller) des énoncés (181) à (184) font référence à la situation dans laquelle est produit chacun des énoncés ; surtout par rapport aux mouvements du sujet parlant, au lieu et moment de l'énonciation, et par rapport aux autres participants à l'énonciation. On constate que chacun de ces verbes à fonction déictique est en général un verbe de mouvement en yoruba, et indique la direction vers laquelle se dirige, ou d'où provient la réalisation du procès exprimé par le verbe prédicat auquel il s'associe. A ce stade, il va falloir conclure cette partie de la recherche qui se focalise sur le système aspectuo-temporel du yoruba pour nous centrer sur la

deuxième grande partie du travail, l'application de cadre théorique et la méthodologie au corpus.

Conclusion du Chapitre.

Dans ce chapitre, nous avons étudié les marqueurs du temps et de l'aspect en yoruba. Cette étude a permis de mieux comprendre que le système verbal ou prédicatif du yoruba est, de façon très prépondérante, sous l'influence de la fonction aspectuelle. Alors qu'en français, au contraire, ce sont les temps verbaux et la conjugaison des verbes qui viennent d'abord, et en grande place, avant les aspects. Cependant nous ne voudrions pas, comme le font d'autres linguistiques (avec de bonnes raisons), affirmer que les temps verbaux n'existent pas en yoruba ; au contraire nous voulons croire que les mêmes éléments ou constituants prédicatifs marquent à la fois l'aspect et le temps, d'où nous préférons parler de l'existence d'un système aspecto-temporel en yoruba.

Cinq marqueurs aspectuels ou aspecto-temporaux de base existent dans cette langue pour décrire le procès réalisé (accompli/perfectif) ou en cours de développement (inaccompli /imperfectif : **ń**, **ti**, **máa**, **yóò** et **á**. Ces éléments se combinent également pour exprimer diverses étapes de développement du procès : le procès est-il à son début ou sa fin ? A-t-il un début sans aucune idée de la fin, ou est-ce le contraire ? Par exemples : **máa ń** indique l'habituel sans référence au début ni à la fin, mais traverse le présent ; **yóò máa** permet d'exprimer un procès habituel après le moment de la parole soit dans le futur alors que le constituant à trois éléments **ti máa ń** indique un procès habituel ayant commencé dans le passé et qui continue jusqu'au présent de l'énonciation. Aussi ces marqueurs permettant de situer le procès par rapport au moment de l'énonciation indiquent-ils évidemment le temps. C'est pourquoi on peut bien parler d'une co-occurrence de l'aspect et du temps en yoruba. Mais il faut encore rappeler que l'aspect prime sur le temps. D'ailleurs on signalait depuis longtemps déjà que le yoruba est l'une des langues africaines où « *the 'aspect' of an action, i.e. its completion or non completion is ... more important than the actual time* » (Ward 1952 :4). En plus, comme le yoruba ne connaît pas les auxiliaires proprement dits tels que 'être' et 'avoir' du français, ces marqueurs permettent parfois de traduire ces auxiliaires.

Par contre en dehors de ces marqueurs, il existe en yoruba, comme d'ailleurs en français, d'une part des auxiliaires de temps ou auxiliaires verbaux (certains verbes/particules ou des locutions verbales) qui permettent aussi d'exprimer les aspects, et les verbes de modalité ou modaux d'autre part. Par exemple en ce qui concerne les auxiliaires verbaux, on a pu se rendre compte que **bèrèsí** indique un procès inchoatif et peut aussi exprimer dans certains cas l'itératif ; **fèrè** indique un procès qui n'est pas arrivé à sa fin alors que **dédé** exprime l'aspect spontané. Par ailleurs, alors que **lọ ?** et **şèşè** qui signifient « venir de » nous présentent un procès qui vient de se réaliser, un procès qui a commencé et se prolonge dans le présent de l'énonciation, **tètè** permet de signaler qu'un procès 'va commencer très bientôt'.

D'autre part, l'étude que nous avons faite des modaux nous révèle que la fonction modale est d'une importance capitale en yoruba et qu'elle est, comme le disent Chung et Timberlake (op.cit. p. 241), d'une grande «complexité interne.» Nous avons en particulier parlé des verbes modaux comme **gbọdọ** et **lè**. En fait, certains des constituants prédicatifs que nous avons nommés plus haut comme marqueurs de l'aspect ou du temps, marquent également la modalité. Et cette dernière remarque permet de comprendre très clairement que les marques prédicatives du yoruba fonctionnent sur une base sémantique différente des désinences des langues comme le français ou l'anglais.

Enfin, l'étude des verbes sériels, phénomène que ne connaît pas la langue française, nous révèle que les verbes yorubas jouent différents rôles en dehors de celui de prédicat. Quand ils sont en série, ils peuvent fonctionner comme des prépositions, des adverbes, compléments de verbes etc. Sur cet aspect, nous avons retenu que l'apprenant yoruba doit faire attention pour ne pas effectuer un faux transfert d'une telle connaissance dans l'apprentissage du français où ce phénomène est inexistant.

En somme, avec l'absence dans leur langue maternelle d'une conjugaison à la française basée sur un emploi accru de désinences verbales, les apprenants yoruba de français ont beaucoup de mal à saisir l'emploi des temps verbaux français surtout ceux du passé qui fonctionnent avec les auxiliaires que ne connaissent pas non plus leur propre langue maternelle.

DEUXIEME PARTIE

APPLICATION DU CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIE AU CORPUS

CHAPITRE V

AUTOUR DES PRODUCTIONS LINGUISTIQUES ECRITES DES SUJETS APPRENANTS : LE PUBLIC DE REFERENCE ET CONSTITUTION DU CORPUS

Nous entrons ici dans la partie pratique de cette thèse où nous aurons à étudier les productions écrites de nos étudiants dans le but de faire ressortir, des deux types d'exercices, les écarts en matière du choix du tiroir verbal et de les analyser pour savoir quelles en sont les causes afin d'essayer de trouver comment y remédier. Mais avant d'arriver à l'analyse, il est essentiel de d'abord présenter les différentes étapes qui nous ont conduit à la production des copies d'étudiants à analyser ; et aussi, décrire le cheminement suivi pour parvenir à la sélection de nos sujets, pour enfin construire le corpus final.

5.1. METHODOLOGIE DE PRODUCTION DES EXERCICES ECRITS.

Puisque nous parlons des difficultés auxquelles font face les étudiants nigériens apprenants de français, il s'avère nécessaire de voir des exemples précis de productions dans lesquelles l'on rencontre de tels problèmes, c'est-à-dire des copies d'étudiants d'où l'on pourra constituer de corpus à analyser par la suite. C'est ainsi que nous avons donc commencé à réfléchir sur le type d'exercices adéquats que nous devons faire faire aux apprenants, et dans lesquels nous pourrions effectivement observer ces écarts ou erreurs dans l'emploi des temps verbaux.

5.1.1. Les premiers choix

Tout au début les premiers types d'exercices qui nous étaient venus spontanément à l'esprit étaient de trois ordres : celui de traduction, d'exercice de grammaire et de composition écrite. Nous avons d'abord pensé à la traduction parce que nous enseignons cette discipline depuis un bon nombre d'années et nous en sommes devenu passionné car la traduction permet de faire de profondes

réflexions sur deux langues en contact quant à leur fonctionnement linguistique. En effet, et comme nous l'avons déjà dit dans la partie introductive à cette thèse, c'est dans la classe de traduction –à travers les exercices de thèmes et de version - que nous avons d'abord pu appréhender les difficultés que rencontrent nos étudiants dans les efforts qu'ils font pour comprendre le fonctionnement et l'emploi des temps verbaux du français, en particulier ceux du passé. Il faut quand même préciser qu'en ce qui concerne ces cours de traduction, ce sont les langues anglaise et française qui interviennent dans nos classes très hétérogènes en matière de langues maternelles nigérianes. Et, puisque c'est la part de la langue maternelle dans les problèmes ici évoqués que nous voulons étudier, nous avons dans les préliminaires à cette recherche soumis un premier groupe d'étudiants ayant la même langue maternelle que nous, le yoruba, à un exercice de thème et de version : il s'agissait de d'abord traduire en français un petit texte yoruba de 6 lignes, puis de traduire en yoruba un autre texte français de la même longueur.

Le résultat de cet exercice a été très informatif et nous a permis de comprendre qu'il pourrait être risqué de miser sur des exercices de traduction pour notre recherche. En effet, certains apprenants n'étaient pas en mesure d'écrire correctement en yoruba, leur langue maternelle, bien qu'ils ont sans aucun doute la compétence de natif au parler. Surtout ils ne maîtrisaient pas bien la transcription des accents c'est-à-dire qu'ils n'arrivaient pas à bien les placer sur les mots de la version yoruba qu'ils devaient produire. Or en yoruba l'accent est un phonème, c'est lui qui permet la distinction à l'écrit entre les nombreux mots homographes qui seraient donc restés homophones. Par corollaire, cette mauvaise maîtrise des accents ne rendait pas si facile la lecture du texte yoruba à traduire en français. Cette insuffisance pouvait aussi mettre à mal la compréhension du texte yoruba de départ dans l'exercice du thème. Disons en passant que l'une des raisons qui expliquent cette carence dans l'écrit pour certains étudiants c'est le fait que, en pratique, l'enseignement à l'école se fait en anglais et que le yoruba est juste une discipline qui même devient non obligatoire au cours secondaire. C'est, heureusement, à la maison que l'enfant apprend quand même sa langue maternelle. De toutes les façons, à cause de ces quelques défaillances nous avons décidé de ne pas utiliser ce type d'exercice (traduction) pour cette recherche afin de prévenir les mauvaises déceptions.

5.1.2. L'exercice de grammaire et la rédaction

Nous avons donc finalement décidé de nous rabattre sur les deux autres types d'exercice, à savoir l'exercice de grammaire et l'exercice de rédaction. Mais là aussi nous avons déjà fait des expériences qui nous ont appris à quoi s'en tenir quand nous proposons des exercices aux apprenants. Heureusement que c'était dans des situations de classe. Nous aimerions même parler d'abord de l'une de ces expériences avant de décrire les exercices effectivement proposés pour la recherche proprement dite.

5.1.2.1. Exercices et consignes : une expérience de classe édifiante

Nous avons proposé une fois à une classe de grammaire un exercice à trous avec un verbe infinitif placé entre parenthèses devant chaque trou. Les étudiants devaient donc faire cet exercice suivant une instruction que nous avons formulée comme suit :

« Mettez le verbe entre parenthèses au temps correct suivant le sujet. »

En fait suivant le texte, les 10 verbes qu'il contenait devaient être mis aux temps du passé, dont 4 au PC, 3 à l'IMP et 2 au PQP. Mais quand nous revoyions les copies, nous avons été surpris de constater que près de la moitié de cette classe de 34 étudiants avait mis tous les verbes au présent de l'indicatif (PR) ; certains n'ont utilisé que le présent et le passé composé et d'autres ont fait un mélange de PR, d'IMP et de PC. Enfin un nombre très infime a utilisé le PC, l'IMP et le PQP même si ces temps n'ont pas nécessairement été correctement employés.

En les écoutant par la suite les étudiants justifier leurs choix, nous avons appris à nos dépens que notre instruction pour la réalisation de cette tâche n'était pas claire, mais plutôt vague du moins d'après eux. En effet, ils nous accusaient de n'avoir pas précisé qu'il leur fallait mettre les verbes aux temps du passé ; certains nous ont dit qu'ils ont fait usage du PR car ils avaient bien longtemps appris que le présent pouvait être aussi employé pour parler des événements passés. Alors qu'en proposant l'exercice tel que nous l'avions fait, nous cherchions à connaître le vrai niveau global de ces étudiants en matière de l'emploi des temps verbaux du passé, en particulier pour savoir où commencer et comment en parler en profondeur avec

eux dans les cours suivants. Et, nous ne voulions pas les influencer, d'aucune façon que ce soit, dans leur choix : nous nous attendions qu'ils s'en rendent compte d'eux-mêmes que les verbes de cet exercice précis devaient être aux temps que nous avions cités plus haut. C'est donc pourquoi nous n'avons pas voulu être trop explicite dans l'instruction à suivre pour traiter cet exercice.

Par ailleurs, nous avons aussi constaté qu'une partie de cette majorité qui a mis tous les verbes au présent ne l'avait pas fait en connaissance de l'emploi du passé historique dont parlent d'autres. Mais plutôt, ne maîtrisant pas l'emploi des temps du passé pour réussir à faire un choix adéquat, ils se sont servis du seul temps qu'ils croient souvent maîtriser puisque c'est le temps auquel les apprenants sont mieux exposés, et pour une très longue durée au cours de leur apprentissage, parfois les deux premières années dans un cursus de quatre ans.

On pourrait se demander en passant si cette longue période souvent passée sur le PR par certains enseignants de français, tel que l'on le constate dans notre milieu nigérian, est due à une carence de la part de ces derniers ou des méthodes/ouvrages qu'ils utilisent ? En effet, certains ouvrages de FLE abordent les temps du passé très tardivement ; ils présentent d'abord leurs textes ou séquences en utilisant le présent de l'indicatif et cela peut durer parfois trop longtemps. Ou alors cette longue période, serait-elle due au poids du passé didactique qui veut que l'on colle arbitrairement des étiquettes de « difficile » et « facile » aux éléments à enseigner pour passer ensuite du supposé « plus facile » vers « le plus difficile » ?

Enfin, pour revenir à l'exercice de grammaire dont nous parlions, la grande leçon que nous avons retenue est qu'il faudrait donner des instructions claires et spécifiques aux enquêtés ou sujets d'une recherche afin d'éviter de mauvaises surprises. Et c'est pourquoi, fort de cette expérience nous avons clairement précisé, pour les trois tests – deux exercices de grammaire et une composition en français - que nous avons finalement administrés pour le compte de cette recherche, ce que nous attendions de nos apprenants-sujets.

5.1.2.2. Les deux exercices de grammaire

Notre objectif en proposant deux exercices de grammaire, c'est de pouvoir avoir un texte pour représenter chacun des deux types d'énonciation, à savoir l'énonciation historique et l'énonciation de discours pour lesquelles on n'utilise pas les mêmes tiroirs verbaux. Ainsi nous pourrions voir si les apprenants se rendent compte de cette réalité et s'ils vont utiliser les temps qu'il faut dans chacun des deux cas. Les deux sont des exercices à trous, ce qui permet de pouvoir plus ou moins cadrer les réponses sans beaucoup de variations comme dans un exercice ouvert.

5.1.2.2.1. Le premier exercice de grammaire

C'est celui que nous avons appelé « TEST1 : Exercice de grammaire » et qui a été le premier à être administré. Il s'agit d'un exercice tiré de **Cours de grammaire française : Activités niveaux 1 & 2¹⁰⁰** et que nous avons ensuite adapté. En effet, alors que le test original ne contenait que 16 trous, nous l'avons rallongé pour en arriver à 21. La raison est que nous voulions avoir plus de verbes à mettre à l'imparfait, et qui ne soient pas nécessairement des verbes d'état. Et voici la consigne donnée pour cet exercice :

« Compléter le récit ci-dessous avec le temps verbal qui vous paraît correct selon le cas : *le passé composé (PC) ou l'imparfait (IMP)*. »

Par contre, nous nous étions plus tard rendu compte de l'erreur commise dans la formulation de cet intitulé en employant le mot « récit » à la place de « texte ». Mais puisque cela ne portait pas une grande atteinte à l'exercice nous avons décidé d'éviter le gaspillage de papier qu'occasionnerait une autre impression. Heureusement aussi que nous avons fait le constat avant l'épreuve ; donc nous avons attiré l'attention des apprenants à cette erreur le jour où le test a été administré. Si nous essayons d'en parler et de donner des explications c'est parce que ce mot pourrait créer de la confusion pour certains de nos sujets qui

¹⁰⁰ de Salins, G-D. & Santomauro, A. (1997), Cours de grammaire française : Activités niveaux 1 & 2. Paris : Didier / Hatier, p. 149.

connaissaient ou devaient déjà savoir, à ce niveau, la différence entre « récit » et « discours ». En effet ce test¹ est en forme de discours. Et donc il ne fallait pas utiliser le mot « récit » dans une situation où les apprenants ont affaire à un discours.

D'autre part, en bas du texte nous avons demandé aux apprenants-sujets de fournir les informations suivantes : nom, prénom, université, langue maternelle et autres langues parlées. En fait nous avons commis une autre erreur pour avoir oublié de leur demander de nous fournir les informations concernant leur ville/village d'origine et leur groupe académique. Ces données devaient nous faciliter la tâche pour résoudre le problème de la représentation dans le corpus de toute l'aire linguistique yoruba.

5.1.2.2.2. Le second exercice de grammaire

C'est l'exercice désigné TEST 3 : Exercice 2. Nous avons composé cet exercice en écoutant et en nous inspirant des journaux radio et télévisés, des reportages sur les événements survenus au Japon cette année, à savoir le tremblement de terre et le tsunami qui l'a suivi. Nous avons voulu un récit historique qui soit vivant, c'est-à-dire d'actualité et qui puisse ainsi intéresser les apprenants. C'est également un texte à trous, 12, et à remplir avec le verbe à mettre au temps correct. En voici d'ailleurs la consigne :

« Complétez le texte suivant en utilisant le temps verbal du passé qui vous paraît le *plus adéquat*. Sachez que les temps qu'on peut utiliser pour le passé sont en général : **imparfait, passé composé, passé simple** etc. »

Ce test a été administré en dernier lieu c'est-à-dire après le test de composition écrite. Nous avons voulu ainsi éviter les confusions probables qui pourraient subvenir si les deux textes qui se ressemblent au niveau de la forme sont administrés tout de suite, l'un après l'autre.

Enfin, comme dans le cas du premier exercice, les étudiants devaient fournir, à la fin de la page, les mêmes informations les concernant. Et ici encore ce sont les mêmes insuffisances notées pour le premier exercice qui se remarquent :

nous ne leur avons pas demandé de nous préciser leur ville d'origine et leur groupe académique. Disons en fait que tel a été le cas pour les trois exercices.

5.1.2.3. Le test de composition écrite ou rédaction

Puisque notre recherche a essentiellement trait à l'étude des tiroirs verbaux du passé, nous avons proposé aux scripteurs- sujets de produire des textes qui ont affaire à des événements passés. A cet effet, neuf (9) sujets ont été proposés dont un seul à traiter au choix. Nous nous sommes assuré de présenter des sujets se rapportant aux deux types d'énonciation, le récit et le discours. Les instructions devant guider les scripteurs sont les suivantes :

Instructions.

- 1) *Vous allez écrire une rédaction d'au moins une page pleine.* (2 pages maximum)
- 2) Vous devez utiliser les temps qui expriment le passé parce que vous racontez des événements déjà passés.
- 3) Traitez 1 seul sujet dont vous écrirez clairement le titre sur votre feuille de réponse.

Il importe de signaler encore que ce sont nos expériences du passé (étudiants rédigeant toute une composition en n'utilisant que le présent de l'indicatif à la place de tous les autres temps) qui nous ont guidé pour que, en donnant la « tâche d'écriture », nous soyons clair et explicite dans la formulation des consignes. En général dans l'activité d'écriture, de telles directives explicites et précises, qui en fait sont des types de contraintes fournies au scripteur concernant le sujet, sont nécessaires afin de bien orienter ce dernier vers le but précis à atteindre, évitant ainsi des productions qui risqueraient de contrarier la recherche. Et cela a été utile ou productif dans ce cas-ci. Mais pourquoi d'ailleurs le choix de ce type d'exercice : la rédaction ? Et pourquoi travailler sur des écrits déjà produits et non des écrits en instance de production ?

Contrairement aux exercices de grammaire dont nous avons parlé précédemment, la composition écrite est encore préférable parce qu'elle fait

vraiment appel à l'esprit de créativité de l'étudiant. C'est-à-dire que le scripteur est sensé ici de choisir le temps verbal et de l'utiliser dans un texte qu'il est en train de construire lui-même et non de fournir des formes pour remplir des vides, remplissage qu'il pourrait parfois faire de façon mécanique, sans y penser profondément.

Pour ce qui est de notre choix d'analyser des écrits déjà produits, Arkam (2000)¹⁰¹ nous apporte des éléments de réponse dans nos justifications quand il parle les deux courants de recherche qui ont abordé la question de la gestion de l'activité d'écriture : d'une part celui qui privilégie l'analyse du processus de rédaction c'est-à-dire l'analyse de la rédaction en cours et les processus cognitifs du scripteur et, d'autre part, celui qui s'intéresse à l'analyse du produit fini c'est-à-dire l'analyse du texte en tant qu'objet. Nous ne pensons pas disposer, dans notre contexte de recherche, d'instrument pour pouvoir être en mesure de gérer efficacement la première approche ; surtout que cette thèse se fait sans que nous soyons permanemment en France où existent ces moyens. Ensuite nous préférons analyser un produit fini dans lequel le scripteur est arrivé au bout de sa réflexion, car l'exercice d'écriture étant un processus complexe où le scripteur fait des va-et-vient dans ses réflexions, retouche, remanie, efface et recommence, il serait risqué de faire une analyse d'un tel processus sans avoir des appareils adaptés et des connaissances plus ou moins pointues dans les sciences psycho-cognitives. Et, il faut sincèrement dire qu'actuellement nous ne possédons pas suffisamment de ces connaissances et nous ne disposons pas non plus de ces instruments.

5.2. LE PUBLIC DE REFERENCE ET LES CRITERES DE SELECTION DES SUJETS

Nous aimerions rappeler que le Centre interuniversitaire d'études françaises du Nigeria encore appelé Village français du Nigeria (VFN) où nous conduisons cette recherche est un centre d'immersion qui reçoit des étudiants de français des universités nigérianes pendant toute une année scolaire où un semestre pour quelques-unes. Ils y viennent passer la troisième année de leur cursus de licence

¹⁰¹ Arkam N. (2001), Analyse des productions écrites des lycéens algériens : problèmes d'organisation textuelle, Mémoire de DEA, Sciences du Langage, Didactique et Sémiotique, université de F-C, Besançon.

qui dure quatre ans. Le centre reçoit donc chaque année ces centaines d'étudiants qui viennent participer à ce programme obligatoire pour l'obtention de la licence en français. Par exemple cette année, un total de 422 étudiants ont fait leur premier semestre au VFN du 2 janvier au 06 avril 2011, alors qu'il y a 492 étudiants présents pour le second semestre qui prend fin le 29 juillet. La disparité entre ces chiffres vient du fait que certaines universités (elles ne sont pas nombreuses) envoient leurs étudiants au VFN juste pour un seul semestre, le premier ou le second. Ce choix d'un seul semestre est à son tour souvent majoritairement dû, d'une part, au décalage entre les années scolaires universitaires, décalage causé lui-même par les mouvements de grève des professeurs ou des manifs d'étudiants qui tournent souvent mal et poussent l'administration ou le gouvernement à déclarer la fermeture de certains établissements pour de longues périodes. Ainsi au moment où commence l'année scolaire très stable du VFN (début janvier à fin Juillet), certaines universités sont encore au premier ou deuxième semestre de la deuxième année d'étude alors que les étudiants de français ne peuvent entreprendre leur séjour au VFN qu'après avoir validé leur deuxième année.

D'autre part, des universités font le choix du séjour d'un semestre afin d'éviter que certains de leurs étudiants aient à reprendre toute une année scolaire. En effet, en plus des étudiants des facultés des lettres et sciences humaines dont la seule discipline principale est le français, les étudiants de la faculté des sciences de l'éducation dont le français est l'une des deux disciplines principales sont aussi tenus de participer au programme d'immersion. Et si ces derniers doivent être au VFN pour toute une année scolaire, ils risquent, de retour dans leur université, de reprendre toute une année car ils auront raté, pour les deux semestres de leur troisième année d'études, les nombreux cours et examens des matières de sciences de l'éducation, la seconde discipline principale. Alors qu'il leur serait souvent plus facile de reprendre, en quatrième année, les quelques cours d'un seul semestre et passer les examens y afférant.

En somme les étudiants du VFN qui constituent donc notre public de base ou de référence sont des étudiants de 3^{ème} année de français des universités nigérianes, des étudiants ayant déjà validé les deux premières années d'études dans leur établissement. Cela tient à dire qu'en gros ils ont déjà fait au moins 400 à 450

heures de français pour ceux qui ont commencé leur apprentissage de cette langue directement en première année d'université.

5.2.1. Le public de référence : formation des groupes académiques au VFN

Au VFN, les étudiants sont répartis en groupes académiques formés suivant le niveau de compétence de chaque étudiant. Ayant déjà fait deux ans de français (ou plus) dans leur établissement respectif, ce sont des apprenants qui en principe devaient avoir un niveau avancé. Mais l'expérience a montré depuis des années, non seulement qu'ils n'ont pas les mêmes compétences à l'arrivée, mais que l'écart se montre considérablement grand entre étudiants venus de différentes universités et même parmi ceux venus d'un même établissement et ayant suivi les mêmes enseignements. Pour donc déterminer plus ou moins précisément le vrai niveau de chacun, tous les étudiants sont soumis à un test de placement à leur arrivée à ce centre. Suivant la note obtenue les étudiants sont répartis aux trois niveaux connus : avancé, intermédiaire et faux-débutant.

Cette année, à partir des 422 étudiants du premier semestre, 12 groupes académiques ont été formés: Bordeaux, Caen, Abidjan etc. Disons en passant au lecteur de ne pas s'étonner de ces noms de villes françaises ou capitales africaines donnés aux groupes de classe. Au VFN tout est fait pour que le français s'apprenne à tout moment et à travers divers canaux : nous avons déjà parlé entre autres des diverses activités qui permettent à nos apprenants de s'exercer à parler leur français en dehors de la salle de classe et surtout du fameux slogan "Ici, on parle français" que l'on peut lire partout, soit directement écrit sur les murs, soit sur du papier puis affiché sur différents supports. C'est donc pour indirectement faire connaître les noms des villes, principalement françaises aux apprenants que cette innovation a été introduite depuis 2007 au lieu de continuer à nommer les groupes par les lettres de l'alphabet, même si on reconnaît que cela non plus n'a pas été inutile. Quelle bonne façon de continuer le cours de 'Culture et civilisation françaises' !

Revenons aux 12 groupes en précisant que 2 sont classés comme avancés, 4 intermédiaires et 6 faux-débutants. Les groupes avancés sont composés d'étudiants ayant obtenu une note comprise entre 60 et 100% au test de placement ; le niveau

intermédiaire qui se divise en deux se compose d'abord d'étudiants ayant obtenu entre 50 et 59% (que nous appelons niveau intermédiaire 1 et notons : Int+) et puis de ceux qui ont obtenu entre 40 et 49% (niveau intermédiaire 2, noté : Int-), alors que tout le reste des étudiants se retrouve au niveau faux-débutant. Mais les 6 groupes formés par ces derniers ne sont que théoriquement de même niveau, sinon les notes obtenues ont encore permis une certaine graduation : 1 seul groupe en tête de ces faux-débutants se constitue des apprenants ayant obtenu entre 36 et 38% au test, 2 groupes sont constitués de ceux ont eu une note comprise entre 30 et 35% et finalement les 3 derniers groupes comprennent les étudiants dont la note se situe entre 20 et 29%.

Il faut, en revanche, reconnaître que tout test de placement est administré avec toutes les marges d'erreurs que tout cela peut impliquer. Oui, erreurs que pourraient causer les candidats au test, car comme nous le savons tous en tant qu'enseignants, les apprenants développent très rapidement des stratégies pour toujours se faciliter, selon eux, la tâche. Précisément dans le cas du VFN, puisque au fur et mesure des années, tout étudiant venant au VFN sait désormais qu'un test de placement l'attend, il s'informe alors auprès de ceux qui l'ont précédé pour savoir (toujours d'après ce qu'ils racontent entre eux) "le pour et le contre" de ce test. Il paraît par exemple que les anciens 'Villageois' auraient rapporté que les étudiants de niveau faux-débutant seraient plus choyés, que les professeurs leur accorderaient beaucoup plus d'attention –ce qui est en grande partie l'objectif d'un test de placement qui permet d'identifier les apprenants faibles et leurs besoins pour ensuite mettre en place des stratégies concourant à les relever et les ramener au niveau attendu- ; mais cela ne se fait pas au détriment de ceux qui sont plus avancés. Ainsi munis de telles informations qui sont loin d'être vraies, certains étudiants mettent en jeu des tactiques pour rester dans les groupes dits favorisés : ils choisissent délibérément de ne pas bien faire le test de placement afin de ne pas obtenir une note qui les placerait d'office dans un groupe avancé. En effet, beaucoup parmi les étudiants eux-mêmes s'étonnent parfois de voir classés dans des groupes de faux-débutants certains de leurs camarades de classe depuis leur université qui académiquement parlant comptaient parmi les bons et meilleurs étudiants. Nous avons par exemple constaté à travers les copies des tests que nous avons conduits pour le compte de cette recherche, deux cas flagrants d'étudiants

très avancés qui se sont infiltrés, l'un dans un groupe parmi ceux de niveau faux-débutant et l'autre au niveau intermédiaire 2. Mais en général au VFN, quand les professeurs se rendent compte de telles tricheries, l'étudiant concerné est renvoyé au niveau auquel il devait appartenir.

Enfin, à partir d'un certain nombre de critères spécifiques que nous allons tout de suite préciser, nous avons sélectionné parmi ce public que nous venons de décrire, les sujets dont les productions seront analysées dans cette recherche.

5.2.2. Sélection des sujets et critères de sélection

D'abord puisque cette recherche implique une grande référence à la langue maternelle des apprenants, il est tout à fait recommandable pour nous de ne travailler qu'avec les étudiants maîtrisant leur langue maternelle. Et c'est pourquoi dès le départ nous avons annoncé aux étudiants que ce sont ceux qui ont pour langue maternelle le yoruba, notre propre langue maternelle, qui devaient prendre part aux tests. C'est d'ailleurs pour nous assurer de la prise en compte de ce critère que nous avons demandé au scripteur de nous préciser quelle est sa langue maternelle et quelles sont les autres langues qu'il ou elle parle dans l'ordre de maîtrise de ces autres langues. Leur ayant bien fait comprendre auparavant ce que c'est qu'une langue maternelle ou L1, nous n'avons pas été surpris par la suite de constater que quelques étudiants de parents yoruba ou portant des noms yoruba ont indiqué d'autres langues comme leur première langue ; ou de voir des étudiants de parents igbo, hausa etc. indiquer que le yoruba est leur langue maternelle parce qu'étant nés, ayant grandi et même vivant en région yoruba ils ont nécessairement acquis la compétence de natif dans cette langue. En tout cas, de peur de ne pas pouvoir maîtriser certains paramètres concernant le parler de tels étudiants exposés à l'autre langue parlée par leurs parents à la maison, nous avons décidé d'écarter certains de parmi nos sujets dès que nous ressentons un petit doute. En plus, il n'y en avait qu'un tout petit nombre, 3 ou 4.

Ensuite, considérant la complexité des notions d'aspect et de temps qui nous interpellent dans cette recherche, il s'avère nécessaire de travailler avec des apprenants-sujets qui ont une certaine maîtrise du français, c'est-à-dire la connaissance attendue d'un apprenant ayant un niveau acceptable, celui d'avancé ;

soient des apprenants qui ont à la fois une compétence linguistique et une compétence de communication en français. Au final, nous avons donc décidé de prendre comme apprenants-sujets les étudiants de niveau avancé et ceux d'un très bon niveau intermédiaire, et originaires de la région yoruba. Par conséquent, nous devions avoir affaire aux étudiants venus des universités situées dans cette région, à savoir : l'université de Lagos (UNILAG) et l'université de l'Etat de Lagos (LASU), les deux situées à Lagos ; l'université Obafemi Awolowo (OAU) située à Ife dans l'Etat d'Osun ; l'université d'Ilorin (UNILORIN) dans l'Etat de Kwara et l'université d'Ibadan (UI) dans l'Etat d'Oyo ; l'université Olabisi Onabanji de l'Etat d'Ogun (OOU) et Adeyemi College of Education (AOCE) qui se trouve dans l'Etat d'Ondo.

C'est alors que nous avons informé les apprenants de ces établissements que nous voulions conduire une recherche avec eux et qu'ils devaient être prêts à répondre à notre appel le moment venu pour faire des tests (exercices). Ils ont tous accepté. Cependant nous n'avons pas manqué de leur souligner le caractère non-obligatoire de leur engagement, c'est-à-dire qu'ils avaient le droit de nous aider ou non, que ce sont eux qui nous rendaient service en acceptant de participer à notre recherche. Et puisque nous avions en vue de conduire trois tests, nous leur avons aussi fait comprendre qu'il se pourrait que nous fixions le travail pour un weekend au cas où nous n'aurions pas du temps durant la semaine, à cause des cours à assurer. Ainsi, nous leur avons dit que ceux qui n'étaient pas prêts à sacrifier leur weekend pouvaient librement se soustraire du groupe, sans aucune conséquence néfaste pour eux. Alors quelques-uns qui projetaient des engagements pour les weekends suivants s'excusèrent et se retirèrent du groupe.

D'autre part, il a fallu rassurer les sujets que les tests qu'ils allaient faire ne seront pas corrigés pour leur attribuer des notes. Leur inquiétude est née du fait de l'intervention de nos collègues professeurs chargés de cours de grammaire dans leur groupe académique – collègues venus nous aider à organiser les tests -. Certains étudiants pensaient leur seraient attribués et qui compteraient pour les devoirs de classe. Cela montre combien les notes sont importantes pour les étudiants et combien ils rattachent tout ce qui est test à l'octroi de notes.

On a donc pensé avec ces collègues de créer une atmosphère de confiance entre les sujets et nous, atmosphère différente de la situation de stress qui caractérise les moments de devoir de classe en leur rappelant que c'est à nous de les remercier car, en se présentant pour les tests ce sont eux qui nous rendent un très grand service par rapport à la recherche que nous menons. Pour obtenir d'eux tout le sérieux qu'il fallait pour ce travail, nous leur avons dit que l'aboutissement de la recherche à laquelle ils ont accepté de contribuer pourrait dans l'avenir leur permettre ou à d'autres de mieux comprendre le fonctionnement des temps verbaux français du passé. Ainsi la confiance fut établie et ils promirent du sérieux dans leur engagement et l'assiduité durant les moments de tests.

Mais un autre critère important à prendre en compte est celui de la représentativité. Il faut en effet que ces sujets soient représentatifs de toutes les différentes parties composantes de la région yoruba du Nigeria pour que l'on puisse généraliser les résultats des analyses.

5.3. CONSTITUTION DU CORPUS

5.3.1. Vers le choix des sujets

Il y avait un total de 103 sujets qui ont pris part (à différents degrés comme nous allons bientôt l'expliquer) aux tests administrés avec l'assistance de deux de nos collègues qui ont assuré la surveillance de façon effective, mais toujours dans une atmosphère de confiance et de bons rapports avec les étudiants. Ceci a donc permis d'amener les étudiants à produire des copies personnellement rédigées, sans influence de qui que ce soit. En plus, même s'ils savaient que les notes ne seront pas attribuées pour le travail qu'ils vont accomplir – ce qui réduit déjà le stress -, chaque test a été administré dans les conditions normales de classe, c'est-à-dire empreinte de discipline et sans que les sujets se sentent considérés comme des cobayes, des objets de recherche et aient des réactions non naturelles. 23 sujets viennent de

Par contre, quelques irrégularités occasionnent l'élimination de certaines copies que nous considérons comme nulles. Par exemple, pour des raisons que nous ignorons, certains étudiants se sont juste contentés de faire un seul des trois

exercices, d'autres en ont fait deux. Or nous leurs avons expliqué qu'il était nécessaire qu'ils fassent les trois. Evidemment les trois exercices n'ont pas les mêmes objectifs. Dans le lot, nous avons aussi trouvé des copies où le travail n'est fait qu'en partie : la rédaction qui, par exemple, est sensée être d'une page est abandonnée dans certains cas après trois ou quatre lignes ; dans d'autres cas, après avoir proposé des réponses pour remplir quelques trous, au hasard parfois, les exercices à trous sont aussi abandonnés. Pour toutes ces raisons nous étions obligé de ne pas prendre en compte treize (13) copies, ce qui tient à dire que nous avons eu au total quatre-vingt-dix (90) étudiants qui ont fait les trois exercices, et comme cela se devait. Mais quelque chose de plus étonnant encore qui a contribué à réduire ce dernier nombre de sujets, c'est la participation à ces trois textes d'un grand nombre d'étudiants qui devaient s'en dispenser s'ils avaient respecté le critère de langue sur lequel nous avons pourtant tant insisté. En effet, malgré qu'ils ont indiqué que leur langue maternelle n'est pas le yoruba, vingt-sept (27) étudiants (toutes les universités participantes comprises) comptent parmi ceux qui ont pris part aux trois textes ! Nous étions donc obligés de retirer leurs copies. Alors il nous restait 63 productions de 63 sujets.

Nous pouvons résumer sur un tableau toutes ces données en partant des paramètres suivants : nombre d'universités d'origine des participants, nombre de copies invalides sur la base travail inachevé ou de sujets non yoruba et yoruba. Signalons que les étudiants de deux universités de la région UI et OOU n'ont pas pris part aux tests. Mais cela n'a aucun impact sur la représentativité car nous avons, et en grand nombre des sujets de ces deux parties du pays yoruba qui sont étudiants dans les cinq autres établissements restants situés dans la région et qui figurent sur la deuxième colonne du tableau.

N°	UNIVERSITE	NOMBRE DE PARTICIPANTS	COPIES NON VALIDES	SUJETS NON YORUBA	SUJETS YORUBA
1	UNILORIN	23	4	7	12

2	LASU	11	0	4	7
3	UNILAG	41	6	12	23
4	OAU	17	1	3	13
5	ACE	11	2	1	8
Total	5	103	13	27	63

Tableau 8 : Participant aux tests par université et copies valides

5.3.2. Niveau des sujets et choix final par zone.

Or jusque-là nous ne savons pas si les copies de ces 63 sujets yorubas vont toutes faire partie du corpus final car nous ne savons pas encore le groupe académique auquel chaque sujet appartient au VFN pour pouvoir déterminer son niveau. En plus nous comprenons à ce niveau qu'il devient aussi nécessaire de résoudre le problème de la provenance de chaque sujet c'est-à-dire sa ville natale pour résoudre la question de la représentativité du corpus à constituer. Alors que, comme nous l'avons dit, nous n'avons pas demandé aux participants aux tests de nous fournir ces deux informations dès le début.

Mais heureusement encore que, contrairement à ce qui se passe d'habitude dans les recherches nécessitant des enquêtes, questionnaires et autres productions etc., nous n'avions pas dit à nos sujets d'ignorer s'ils le voulaient les données normalement non obligatoires telles que les noms et prénoms. En effet ce sont les

informations de ‘noms et prénoms’ puis ‘établissement d’origine’ fournies par les scripteurs qui nous ont permis de sortir de l’ornière même si cela n’a pas été facile.

En effet, pour résoudre le problème, nous avons pris contact avec nos deux collègues qui nous avaient aidé à administrer les textes. Ces derniers sont repartis dans les dossiers administratifs des étudiants disponibles au VFN, et grâce aux noms et universités d’origine des étudiants concernés, ils y ont pu restituer les informations et données manquantes (Ville d’origine et groupe académique) qu’ils nous ont ensuite communiquées usant du téléphone et d’internet.

5.3.2.1. Choix par zone

A partir de ces informations, nous avons pu trouver, et à notre plus grande joie, que des soixante-trois (63) copies, 14, 13, 9, 7, 5, 3 et 8 ont été produites par des sujets provenant respectivement d’Oyo, Osun, Ogun, Lagos, Kwara, Ekiti et Ondo, les 7 zones constituantes et représentatives de tout le pays yoruba. Cette répartition témoigne déjà d’une représentation équitable de ces zones. Et nous parlons en fait d’une représentation linguistique et non d’une division géographique clairement politiquement motivée qui fait de Kwara l’un des Etats du nord du Nigeria.

En revanche, à ce stade nous avons décidé de prendre le temps de relire toutes les productions des 63 sujets. Et ce faisant, nous avons constaté quelques autres défaillances : des copies produites, sans aucun respect des consignes, par des sujets qui n’arrivent même pas à mettre les verbes presque à aucune forme correcte de la conjugaison française. De même, leurs rédactions sont tout simplement incompréhensibles et donc inanalysables. Quant aux deux exercices de grammaire, ils remplissent souvent les trous par l’infinitif du verbe qui est mis entre parenthèses ou alors mettent la forme du présent du verbe. En fait, nous nous sommes rendu compte que les scripteurs de ces copies sont des sujets appartenant aux groupes de niveaux faux-débutants ou intermédiaire 2 (très faible), et dont 4 sont originaires de la zone Oyo, 3 d’Osun, 2 d’Ogun, 3 de Lagos, et 1 de Kwara. Cette situation nous a donc amené à nous défaire des productions de 13 autres sujets. En définitive, il ne nous reste donc que 50 sujets dont les productions sont

retenues pour le corpus final de cette recherche : 10 sujets originaires de la zone Oyo, 10 d'Osun, 7 d'Ogun, 7 de Lagos, 8 d'Ondo, 3 d'Ekiti et 5 sujets de la région yoruba de Kwara.

Le dernier tableau nous ayant présenté les 63 scripteurs qui ont fait tous les trois tests, résumons toute la dernière péripétie menant au corpus final dans un autre tableau, surtout suivant les paramètres importants des 7 zones représentatives du pays yoruba et le nombre de sujets provenant de chacune d'elles et dont les productions sont en fin de compte retenues pour constituer le corpus.

N°	Zones Représentant le pays Yoruba	Nombre de sujets ayant fait les 3 tests	Nombre de sujets à copies annulées	Nombre de sujets à productions retenues
1	OYO	14	4	10
2	OSUN	13	3	10
3	OGUN	9	2	7
4	LAGOS	10	3	7
5	ONDO	8	0	8
6	EKITI	3	0	3
7	KWARA	6	1	5
Total	7	63	13	50

Tableau 9: Présentation des différentes zones et le nombre de sujets y provenant

En revanche, quant à ce qui est du niveau des étudiants, c'est parce que la notion d'aspect n'est pas facile à apprivoiser que nous avons pensé qu'il nous fallait travailler avec des sujets ayant une compétence linguistique acceptable en français, des sujets pouvant rédiger un texte compréhensible qui se prête donc facilement à l'analyse. Et ce que nous avons obtenu nous paraît satisfaisant, c'est-à-dire que parmi les 50 sujets retenus, un nombre important d'entre eux ont un niveau avancé ou un très bon niveau intermédiaire comme le montre le tableau immédiatement ci-dessous.

N°	Zones	Effectif retenu par zone	Niveaux		
			Avancé	Intermédiaire1 (Int+)	Intermédiaire2 (Int-)
1	OYO	10	6	4	0
2	OSUN	10	9	1	0
3	OGUN	7	5	1	1
4	LAGOS	7	2	3	2
5	ONDO	8	2	5	1
6	EKITI	3	2	1	0
7	KWARA	5	4	1	0
Total		50	30	16	4

Tableau 10 : Etudiants retenus et effectif par niveau

5.3.2.2. Choix final des sujets de la région yoruba

Déjà à partir d'ici nous n'aurons plus besoin de parler des zones car ce pourquoi nous avons pris en compte ce paramètre est vérifié, à savoir s'assurer que les sujets proviennent de toutes les parties de la région yoruba du Nigeria afin d'avoir un corpus représentatif de chacune de ces zones. Pour le reste, c'est la région yoruba entière, les 50 sujets et leurs productions qui méritent maintenant l'attention dans les analyses qui vont suivre.

Nous allons proposer tout de suite un tableau qui présentera ces 50 sujets avec le niveau de chacun et le code le représentant. En effet, puisque nous ne garderons pas les noms de ces personnes unies par leur langue maternelle, le yoruba, chacun d'eux sera représenté par la lettre **Y** suivi d'un nombre dans l'ordre de 1 à 50.

N°	SUJETS	NIVEAU	REGION/ ETAT
1	Y1	Int+	Oyo
2	Y2	Int+	Oyo
3	Y3	Av	Oyo
4	Y4	Av	Oyo
5	Y5	Int+	Oyo
6	Y6	Av	Oyo
7	Y7	Av	Oyo
8	Y8	Av	Oyo
9	Y9	Av	Oyo
10	Y10	Int+	Oyo
11	Y11	Int+	Osun
12	Y12	Av	Osun
13	Y13	Av	Osun
14	Y14	Av	Osun
15	Y15	Av	Osun
16	Y16	Av	Osun
17	Y17	Av	Osun
18	Y18	Av	Osun

19	Y19	Av	Osun
20	Y20	Av	Osun
21	Y21	Av	Ogun
22	Y22	Av	Ogun
23	Y23	Int+	Ogun
24	Y24	Av	Ogun
25	Y25	Av	Ogun
26	Y26	Av	Ogun
27	Y27	Int-	Ogun
28	Y28	Int+	Lagos
29	Y39	Int+	Lagos
30	Y30	Av	Lagos
31	Y31	Int-	Lagos
32	Y32	Int-	Lagos
33	Y33	Int+	Lagos
34	Y34	Av	Lagos
35	Y35	Int+	Ondo
36	Y36	Int-	Ondo
37	Y37	Int+	Ondo
38	Y38	Av	Ondo
39	Y39	Int+	Ondo
40	Y40	Av	Ondo
41	Y41	Int+	Ondo
42	Y42	Int+	Ondo
43	Y43	Int+	Ekiti
44	Y44	Av	Ekiti
45	Y45	Av	Ekiti
46	Y46	Av	Kwara
47	Y47	Av	Kwara
48	Y48	Av	Kwara
49	Y49	Int+	Kwara
50	Y50	Av	Kwara

Tableau 11 : Niveau et régions d'origine des sujets

5.3.2.3. Les deux groupes de sujets

Nous avons pu identifier deux groupes différents parmi nos 50 sujets. Ceci a été possible grâce aux dernières informations que nous avons pu obtenir sur nos sujets scripteurs. En effet, en parcourant les copies de rédaction en particulier, nous avons constaté que certaines productions ont été exceptionnellement bien rédigées, à un niveau qui va au-delà de celui des étudiants qui ont commencé à apprendre le français il y a trois ou quatre ans. Cela nous a surpris, positivement bien sûr, mais nous a également amené à nous poser des questions. Alors nous avons demandé à nos collègues de nous fournir également des informations sur nos 50 sujets, surtout par rapport à quand ils ont commencé à apprendre le français. C'est là un paramètre auquel nous n'avions pas pensé plus tôt. Et puisque nos deux collègues enseignent la plupart d'entre eux, il ne leur a pas été difficile, à partir de cette liste des 50 sujets que nous leur avons envoyée, d'identifier quelques-uns de ces étudiants exceptionnellement avancés même s'il ne savait pas précisément le parcours de tout un chacun. Pour répondre globalement à notre attente, nos collaborateurs sont juste repartis fouiller dans les dossiers de ces étudiants (qui ont déjà fini leur programme et quitté le centre). Et justement dans la fiche d'inscription il y a une portion où l'étudiant devait préciser depuis quand et où il/elle avait commencé à apprendre le français. C'est ainsi que le grand puzzle avait été levé.

En général chaque année, nous avons parmi nos étudiants du VFN, un certain nombre qui ont un niveau particulièrement très élevé. Ce sont des Nigériens qui ont déjà beaucoup de contact avec la langue française : soit ils ont des parents ou amis dans les pays francophones voisins au Nigeria qu'ils vont régulièrement visiter, ce qui leur permet d'acquérir la langue et de renforcer leur apprentissage tout en étant étudiant au Nigeria; soit ce sont de jeunes qui ont déjà vécu dans des pays francophones et y ont fait leurs études primaires et/ou secondaires. Certains d'entre eux ont le brevet, et même parfois le bac. En second lieu il y a les étudiants qui ont commencé et poursuivent encore leur apprentissage de la langue française entièrement au Nigeria. Et parmi ces derniers il y en a qui sont très bons et c'est pourquoi ils se retrouvent dans les mêmes classes de niveau avancé comme ces étudiants qui ont déjà plus de contact avec le français.

Suite à cette situation nous avons décidé de former deux sous-groupes de sujets. Le premier constitué des sujets dont nous avons parlé dernièrement, c'est-à-dire ceux-là qui n'ont pas eu auparavant un grand contact avec la langue française : ce sera le 'Groupe A'. Le 'Groupe B' sera formé des apprenants qui ont déjà été plus longtemps exposés au français pour avoir vécu en pays francophones. En fait, ce deuxième groupe qui compte approximativement un tiers de l'effectif total soit 14 sujets pourrait nous servir de groupe de contrôle. Il se constitue des sujets suivants : Y4, Y7, Y11, Y12, Y13, Y14, Y16, Y17, Y18, Y19, Y20, Y24, Y25 et Y48.

5.3.3. Le corpus de recherche et sa fiabilité

Notre corpus sera donc constitué des productions écrites des 50 sujets : les copies des deux exercices de grammaire et celles de rédaction. Par ailleurs, rappelons que les tests de cette recherche ont été administrés dans des conditions de surveillance exemplaires et très acceptables. Autrement dit les copies ont été produites sans influence, c'est-à-dire sans cas de tricherie amenant au copiage. Ces copies représentant chacune le produit d'effort individuel de son auteur sont donc fiables pour une recherche. Par corollaire, le corpus que nous en obtenons est sans aucun doute fiable.

D'autre part, la fiabilité de ce corpus réside dans le fait que les sujets-scripteurs proviennent, comme nous l'avons signalé, des différentes parties constituant le pays yoruba. Pour dire que c'est un corpus qui ne pose aucun problème de représentativité. C'est d'ailleurs un avantage majeur que nous avons eu à conduire cette recherche au VFN où nous travaillons et où on rencontre, ensemble, des étudiants venant de toute la grande région où est parlée la langue yoruba. Sinon pour un tel travail, il nous aurait fallu faire de nombreux voyages à travers toute la région ou alors nouer de nombreux contacts et attendre des courriers qui pourraient ne jamais arriver. En fait, dans une plus large mesure, cet établissement est un lieu privilégié, potentiellement propice pour tout chercheur dans le domaine de la langue française et ayant besoin de données représentatives relatives aux apprenants de français des universités nigérianes.

Par ailleurs, le problème de manque de compréhension des exercices ne s'est pas posée pour les sujets. En effet, en dehors du fait que les consignes sont claires, nous avons exprès choisi pour la rédaction des thèmes/sujets qui ne sont pas étrangers aux étudiants : par exemple, ils ont tous fait des excursions au VFN ; aussi la plupart des autres sujets font-ils partie des thèmes généralement discutés dans le 'Cours de communication orale'. Même pour les exercices de grammaire nous avons pensé à des textes ayant rapport avec des thèmes familiers : amour/mariage pour le premier alors que le texte du second exercice traite d'un sujet d'actualité en ce temps-là, le tsunami qui s'est produit au Japon et dont parlaient tous les médias auxquels les étudiants ont très bien accès.

En plus, le choix que nous avons fait de créer une grande ouverture en proposant plusieurs sujets de rédaction a permis d'obtenir des variétés d'événements racontés. Et surtout, l'intérêt de ce choix c'est qu'il situe le sujet-scripteur dans l'un ou l'autre des plans d'énonciation, donc sans rien d'à priori. Enfin, le fait que le sujet à traiter est intéressant peut bien motiver le scripteur car il engage la personne de ce dernier par opposition à un sujet complètement hors de son orbite et qui pourrait donc lui faire manquer d'idées ou d'imaginations. Mais les copies produites et que nous allons analyser témoignent de la véracité de tout ce que nous venons de dire.

5.4. PROCEDURES D'ANALYSES DES EXERCICES

Partant des hypothèses que la non maîtrise de l'aspect verbal d'une part, et l'influence de la langue maternelle de l'autre participent aux difficultés rencontrées par les apprenants nigériens de la langue française quant à ce qui concerne la compréhension, le choix et l'emploi des temps verbaux dans leurs écrits, nous avons fait faire des exercices par des sujets afin d'observer de plus près les écarts ou choix déviants dans leurs productions. L'objectif final étant de proposer des solutions pour prévenir ces erreurs dans l'optique de faire mieux apprendre le français primordialement dans le contexte nigérien nous concernant. Il s'agira donc d'étudier les productions pour faire ressortir les erreurs et ensuite les analyser pour déterminer leur source : quel écart est dû à quoi ?

- La LM qui ne connaît pas le temps autant que l'aspect est peut-être la cause des écarts.

- Ou alors l'erreur est intrinsèque à la langue cible, c'est-à-dire que la compétence linguistique insuffisante des apprenants en matière du fonctionnement de l'aspect en français en est la cause.
- Particulièrement pour vérifier l'hypothèse selon laquelle une meilleure exposition des apprenants à la langue française leur permettra de mieux gérer l'emploi des temps verbaux du passé, nous comparerons les résultats des analyses des productions des groupes A & B.

5.4.1. Procédure d'analyse des différents tests

Il s'agit bien sûr de la démarche à suivre dans l'analyse du corpus, comment signaler l'écart remarqué au niveau d'une forme verbale exprimant l'imparfait ou le passé composé (et passé simple). Nous avons affaire à des données quantitatives qui sont les productions écrites des apprenants et cette analyse se fera au niveau morphosyntaxique, surtout pour la rédaction.

D'abord pour les exercices de grammaires, nous présenterons dans un tableau les différents choix de temps faits par les scripteurs pour remplir les trous, puis nous verrons les écarts, naturellement par comparaison avec les formes attendues. Ensuite nous allons faire une analyse statistique des performances en répertoriant dans un tableau les formes verbales acceptables et non acceptables produites au niveau de chaque groupe pour trouver les moyennes d'occurrences par temps et par groupe. En comparant ces diverses statistiques nous pourrions déduire nos remarques sur les performances des apprenants dans les deux groupes et tirer les conclusions qui s'imposent.

Pour l'exercice de rédaction, nous analyserons d'abord la production de chaque sujet choisi dans un groupe, puis suivra l'analyse des productions du groupe dans son ensemble en croisant les productions de ce groupe. Et puis nous finirons par une interprétation de tous les résultats. Enfin, nous y reviendrons et expliquerons mieux cette procédure quand nous arriverons plus loin à l'analyse de cet exercice de composition écrite.

Mais à ce stade, nous allons présenter chacun des deux (exercices de grammaire) utilisés dans cette recherche, et surtout la consigne qui explique le travail à effectuer dans chaque cas. D'abord chaque exercice sera présenté dans sa forme brute telle qu'il a été donné aux apprenants, ensuite nous montrerons dans un tableau les formes verbales correctes attendues pour chacun des deux exercices. Et puis quand cela s'avère nécessaire nous expliquerons les réponses que nous proposons.

5.4.1.1. Présentation des exercices

Il s'agit d'une présentation formelle de chacun des exercices ; montrer l'état dans lequel chacun d'eux a été présenté aux étudiants. Par exemple pour les deux exercices de grammaire, il s'agira de montrer ici les textes à compléter et les consignes qui les accompagnent.

5.4.1.1.1. Présentation du premier exercice de grammaire

Nous avons dit qu'il s'agit d'un texte de type discours contenant 21 trous à remplir avec les formes du verbe mis au temps du passé correspondant dans chacun des cas. Le verbe à la forme infinitive est mis entre parenthèses devant chaque trou constitué de pointillés. Nous reproduisons ce texte ici-bas, tel qu'il a été présenté aux participants au test.

TEST 1 : Exercice de grammaire.

Complétez le texte ci-dessous avec le temps qui vous paraît correct selon le cas : **le passé composé (PC)** ou **l'imparfait (IMP)**.

Je (**épouser**) un prisonnier.

Je (**se sentir**) seule et je (**vouloir**) faire quelque chose de ma vie.

C'est pour cela que je (**devenir**) visiteuse de prison. Quand je

(**aller**) parler à des détenus, je (**avoir**) le sentiment d'être utile à quelqu'un. C'est ainsi que je (**rencontrer**) Paul, un garçon un peu perdu.

Nous (beaucoup **parler**) de sa vie et de son passé. Moi-même, je (**se confier**) à lui. Nos conversations nous

(**rapprocher**). Ma présence lui (**être**) utile. Un jour, je.....
 (**découvrir**) des qualités chez lui. Nous..... (**tomber**) amoureux. Amour
 difficile ! Pourtant nous (**décider**) de nous marier. Notre union
 (**célébrer**) en prison alors que mon compagnon (**purger**) encore sa
 peine ! Et nous sommes très heureux.

Mais mon problème est ailleurs : je (ne pas **oser**) parler de mon mariage
 à ma famille. Même avant le mariage, alors que nous (**sortir**), nous
 (**faire**) déjà tout ensemble, je..... (**cacher**) l'affaire à mes parents. Ma
 mère ne sait toujours pas que je (**se marier**) avec un prisonnier toujours
 en prison.

Le tableau suivant présente dans sa première colonne les 21 verbes (V1 à V21) du texte qui devront être transformés, puis dans les colonnes suivantes nous avons les deux temps corrects dans lesquels il fallait les mettre. Même si par hasard ce sont le passé composé et l'imparfait qui sont de mise ici, rappelons cependant que dans un discours comme celui-ci tous les temps peuvent être employés, sauf le passé simple.

Temps	Temps corrects attendus	
Verbes du Texte	Passé composé	Imparfait
V1	X	
V2		X
V3		X
V4	X	
V5		X
V6		X
V7	X	
V8	X	
V9	X	
V10	X	
V11		X
V12	X	

V13	X	
V14	X	
V15	X	
V16		X
V17	X	
V18		X
V19		X
V20		X
V21	X	

Tableau 12 : Exercice 1 : Verbes / temps & formes attendus

Il faut aussi ajouter que nos étudiants ont déjà été informés que nous n'attendons pas d'eux l'usage du présent de l'indicatif (pour un passé historique) et encore une fois, c'est pour cette raison que la consigne précise les formes verbales du passé à employer. Et le fait que l'on ait ici affaire à un type d'énonciation spécifique, le discours, devait leur permettre de savoir que le PS ne serait pas le bienvenu.

5.4.1.1.2. Présentation du second exercice de grammaire

Il s'agit encore d'un texte à compléter en remplissant 12 trous par la forme du verbe au temps qui correspond. Cette fois nous avons plutôt à faire à un autre type d'énonciation qui est le récit dont nous avons déjà signalé les raisons de son choix.

Il est reproduit ci-dessous :

Test 3 : Exercice 2

Complétez le texte suivant en utilisant le temps verbal du passé qui vous paraît le plus adéquat. Sachez que les temps qu'on peut utiliser pour le passé sont en général: **Imparfait, passé composé, passé simple** etc.

Jeudi 10 mars 2011. Un tremblement de terre d'une magnitude de 8,9 sur l'échelle de Richter (1 frapper) le Japon pendant deux minutes. Deux minutes qui (2 paraître) une éternité. Seulement quelques moments après les haut-parleurs (3 annoncer) dans la ville de Tokyo un risque au tsunami. La catastrophe ne (4 ne pas se faire) attendre... Soudain, l'eau boueuse (5 prendre) les populations de court et (6 arriver) à une vitesse vertigineuse, plus de 600 km/h tel un avion. Elle (7 couvrir) et (8 emporter) tout à son passage : maisons, voitures, trains, bateaux etc. Certains des habitants des villes frappées (9 monter) sur les hauteurs, les toits des immeubles. Ils y (10 attendre) les secours des heures, voire des jours, qui (11 paraître) interminables. Une vieille femme coincée dans sa voiture (12 être retrouvée) par les secours deux longs jours après le désastre. Cette catastrophe naturelle dont le bilan humain se chiffre déjà à des dizaines de milliers de morts et de disparus serait la pire de l'histoire de l'empire du soleil levant depuis la seconde guerre mondiale.

Comme avec le premier exercice, nous allons présenter dans un tableau les temps corrects auxquels il fallait mettre les verbes infinitifs (V1 à V12) proposés.

Mais contrairement au cas précédent, dans un récit comme celui-ci (exercice 2) on s'attend aux différents temps du passé, y compris le passé simple qui ne peut être employé dans l'exercice 1. D'abord essayons de justifier pourquoi nous pouvons avoir dans ce texte le PC, l'IMP et le PS.

5.4.1.1.2.1. Pourquoi le PC, l'IMP et PS dans ce texte?

Il est souvent dit que « le passé simple est le temps fondamental du récit des événements passés, c'est le temps des historiens qui nous rapportent des faits d'un passé révolu et lointain » (Chevalier et al. 2002 : 346). Ceci tient à dire que cette forme verbale n'exprimerait qu'un événement révolu complètement détaché du moment où l'on parle. Alors que le passé composé s'emploierait pour relater des événements d'un passé qui n'est pas complètement écoulé. Cette conception de l'emploi de ces deux temps existait depuis la période de la langue classique. Mais

elle n'est pas restée inébranlable, car on trouve des cas d'emploi de l'un à la place de l'autre.

Aujourd'hui on pense que le passé simple est plutôt réservé à la langue écrite, pas seulement dans les ouvrages littéraires, mais également dans la presse. En fait, c'est surtout sur un plan chronologique que l'on tente de différencier les deux temps. En effet, c'est ce que semble soutenir les auteurs que nous venons de citer et que nous paraphrasons : le passé simple relate les faits éloignés du passé, alors que le passé composé relate les faits dont les traces sont encore dans le présent ou dont les conséquences sont actuelles. Suivant un tel point de vue, les verbes de ce texte-ci peuvent à juste titre rester au passé composé.

D'autre part, ces verbes pourraient aussi être tous à l'imparfait, malgré la valeur d'aspect inaccompli attaché à ce temps. Cette valeur de procès inachevé, à notre avis, permet à un commentateur des faits de les présenter comme étant en train de se dérouler, mais tout en s'y attardant, permettant ainsi à l'interlocuteur de mieux les suivre. Car, même si l'imparfait ne fait pas avancer le récit, il permet aux événements qui, tout en paraissant immobiles continuent de se succéder en réalité. Frontier (op.cit. p. 525) l'exprime si bien : « Quand les imparfaits se succèdent, *c'est moins le paysage qui change que la caméra (le regard) qui se déplace pour considérer un à un les différents éléments qui le composent.* » Mais pour qui comprend bien cet usage, si l'imparfait commence le texte il doit être employé jusqu'à la fin donc pour tous les verbes. Nous ne nous attendons pas à ce que cet emploi plus ou moins stylistique vienne consciemment de nos sujets.

Qui plus est, le même texte peut aussi très bien s'accommoder du passé simple même si les événements qu'il relate ne sont pas lointains, révolus ou classés dans les vestiges de l'histoire comme le veulent certaines grammaires parlant de l'emploi de ce temps verbal. Au contraire, les faits de ce récit sont plus que présents, leurs conséquences sont plus que vivantes aujourd'hui et le resteront encore pour longtemps. Le passé simple, en réalité, dans ses emplois, n'est pas réservé uniquement aux faits très anciens que le passé composé ne peut exprimer, et même vice versa. Des textes anciens et nouveaux attestent de cela. En effet, on signalait depuis longtemps déjà que l'on ne peut pas mesurer l'écart séparant le passé simple du moment de l'énonciation en termes de durée effective ; et que l'on

peut employer le passé simple pour narrer des événements aussi proches qu'hier selon ARNAULD & LANCELOT (2010 : 110). Ces deux auteurs n'hésitent pas à dire que si le PC (pour eux, le prétérit défini car il marque une action « précisément faite ») peut exprimer les événements de la journée, le PS (prétérit indéfini ou aoriste qui marque une action « indéterminément faite ») peut déjà être employé pour exprimer ceux de la veille. Ils ajoutent : « ... car on dit bien, par exemple, *j'écrivis hier*, mais non pas *j'écrivis ce matin*, *ni j'écrivis* cette nuit ; au lieu de quoi il faut dire *j'ai écrit ce matin*, *j'ai écrit* cette nuit, etc. »

En plus, nous pensons que le passé simple peut être utilisé dans ce texte à cause de l'aspect d'accompli qui lui est attaché en tant que le vrai temps du passé exprimant le procès achevé, et aussi et surtout à cause du fait que les événements du texte se succèdent suivant le même ordre que les verbes qui les expriment, un enchaînement chronologique dont le PS est très apte à indiquer.

Mais, en définitive, nous nous attendons plutôt à ce que les scripteurs fassent, dans ce texte, un mélange du passé composé, du passé simple et de l'imparfait en prenant en compte certains enseignements. Et non à ce qu'ils s'adonnent au cas du 'tout imparfait' que nous n'acceptons pas ici. **ou 'tout passé simple', ni moins encore à celui du 'tout passé composé'**. Car c'est la gestion d'ensemble de ces temps dans la production d'un texte long qui nous intéresse et qui a été et reste au cœur de notre enseignement des temps verbaux suivi par ces sujets. C'est pour cela que nous avons été clair dans la consigne.

Voici donc comment est construit le tableau présentant les temps du passé attendus pour compléter ce texte.

Temps Verbes du texte	Temps attendus			
	Passé Composé	Passé Simple	Imparfait	PQP/Autres
V1	PC	(PS)		
V2	PC		(IMP)	
V3	PC			
V4	(PC)	PS		
V5		PS		
V6		PS		

V7		PS		
V8		PS		
V9				PQP
V10	PC	(PS)		
V11			IMP	
V12	PC			

Tableau 13 : Temps attendus pour l'Exercice 2

5.4.1.1.2.2. Quel verbe à quel temps ? Justifications des choix des divers temps

Puisque, comme nous venons de le montrer, plusieurs choix s'offre à un natif ou à tout scripteur maîtrisant très bien le fonctionnement des temps, il va falloir justifier pourquoi c'est de cette façon précise (tableau) que nous voulons que les sujets mettent les verbes du texte. Cette justification se fera par rapport aux connaissances que les apprenants sont sensés avoir à partir des enseignements reçus.

Ils devaient savoir, par exemple, que le verbe v1 ne peut être mis à l'imparfait à cause de la présence de l'élément « pendant deux minutes » ; car en général, les 'indicateurs de temps précis' ne sont pas compatibles avec l'imparfait. C'est pourquoi :

- V1 peut être mis au PC ou PS. Mais le PC est préférable parce que l'on voit dans le texte les résultats ou conséquences de l'action de « frapper », alors que le PS ne s'intéresse pas aux résultats des événements qu'il raconte.
- V2 qui décrit la situation-état qui n'est pas un événement/action peut rester à l'imparfait ; ou au PC si l'on considère que le résultat de ce que le procès 'annoncer' exprime (se protéger contre le tsunami) n'est pas facultatif, c'est-à-dire en d'autres mots que l'annonce n'est pas faite pour être ignorée ou à prendre ou à laisser, au quel cas l'IMP pouvait être utilisé.
- V3 est au PC, alors que V4 peut rester au PC ou au PS.
- Par contre, si nous nous attendons à ce que les verbes V5, V6, V7 et V8 soient au PS, c'est parce que d'abord, les événements qu'ils expriment sont complètement achevés dans leur totalité ; ensuite ces événements adviennent dans

une succession chronologique et rapide que le PS est plus apte à exprimer. Pour nos sujets d'autre part, ajoutée à cet enchaînement chronologique, la présence de l'élément « Soudain » devait réveiller en eux cette nécessité de l'emploi du PS. En plus, nous croyons même que V4 débute cette suite de PS et qu'il doit rester au PS aussi.

- Le verbe V9 est au PQP ; il n'appartient pas à la chronologie des 4 ou 5 événements qui le précèdent. Il pouvait bien se placer après V3 et être au PC. En fait le procès qu'il exprime s'est même réalisé avant les procès exprimés par les 5 verbes.

- V10 est au PC, V11 à l'IMP et V12 au PC.

Il reste à présenter l'Exercice 3 avant de passer à l'analyse de chacun d'eux.

5.4.1.3. Présentation de l'exercice de composition écrite

A la différence des précédents, aucun texte n'accompagne cet exercice, et donc nous n'avons pas de tableaux de réponses types à proposer. C'est une production libre. Et nous avons déjà expliqué pourquoi nous avons choisi ce type de test. Puisqu'il a été administré en seconde position (après le premier exercice de grammaire), nous l'avons appelé TEST2. Voici comment il a été formellement présenté aux étudiants-scripteurs :

TEST 2 : Rédaction. (Sujets au choix)

Instructions.

- 1) Vous allez écrire une rédaction d'au moins une page pleine. (2 pages maximum)
- 2) Vous devez utiliser les temps qui expriment le passé parce que vous racontez des événements déjà passés.
- 3) Traitez 1 seul sujet dont vous écrirez clairement le titre sur votre feuille de réponse.

Sujets

Racontez-nous un événement passé sur l'un des thèmes suivants :

- **Un accident de voiture**
 - **Racontez nous une histoire intéressante**
 - **Racontez-nous la vie d'un homme important**
 - **Une cérémonie de mariage**
 - **Une excursion à laquelle j'ai participé**
 - **Un match de football**
 - **Un anniversaire auquel j'ai participé**
 - **Comment j'ai passé mes dernières vacances**
 - **Un voyage intéressant que j'ai effectué**
-

Nous avons voulu limiter les obstacles, les excuses qui empêcheraient les étudiants à produire de bons textes, c'est-à-dire des copies analysables ; et c'est pourquoi nous avons élargi le nombre de choix en proposant cet éventail de sujets. Nous sommes même allé jusqu'à leur annoncer le jour du test que quiconque le souhaitait pouvait écrire sur un autre sujet qui l'intéressait le plus en dehors de ceux que nous avons proposés. Cette liberté de choix devait aussi participer à réduire les tentations de chercher à recopier l'autre ou tout simplement de tricher et assurer donc l'indépendance du scripteur.

La présentation formelle de chacun des exercices faite, il reste le plus important à entamer : l'analyse des productions des scripteurs. Nous débutons cette partie avec l'étude des exercices de grammaire.

CHAPITRE VI

ANALYSE DES PRODUCTIONS

Alors que le chapitre 5 présente le processus impliqué dans la production des écrits, le public de référence et critères de sélection et la constitution du corpus, celui-ci fait un classement des erreurs relevées et les analyse, puis présente les résultats.

6.1. ETUDE DE L'EXERCICE 1 : ANALYSE DES PRODUCTIONS

Connaissant les temps attendus dans chacun des deux exercices de grammaire, nous aimerions savoir ce que nous propose chacun des sujets comme formes verbales dans chaque cas. Ensuite nous pourrions faire une analyse statistique des performances en établissant quelles sont les formes verbales acceptables et non acceptables produites. Voyons d'abord ce qui s'est passé avec le premier exercice.

6.1.1. Présentation statistique des productions

- Tableau présentant des temps employés par les 50 sujets dans l'exercice 1

Verbe	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Sujet	Pc	Im	Im	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Pc	Im	Im	Im	Pc
Y1	Pc	Im	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	0	Im	Im	Pc	Pc	Im	Pc	Im	Pc	Pc	Im	Im	Pc
Y2	Im	0	Pc	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Pc	Pq	Pc	0	Pc	Pc	Pc	Cp
Y3	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Cp	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc
Y4*	Pc	Pc	Im	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Pr	Pc	Pc
Y5	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc
Y6	Im	Pc	Im	Im	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Im	Pc
Y7*	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Im	Pc	Im	Im	Pc

Y8	Pc	Im	Im	Pc	Im	Im	?	Pc	Pc	Pc	Im	Pc	Pc	?	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc
Y9	?	Pc	Im	Pc	Im	Im	Pc	Im	Pc	Pr	Im	Pc	Pc	Pc	Pq	Pc	Pc	Im	Im	Pc	Pc
Y10	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc
Y11*	?	Im	Im	Pc	Pq	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Im	0	Pr	Pc	Pc
Y12*	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Pc	Im	Im	Pc	Pc
Y13*	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Pc	Im	Im	Im	Pc
Y14*	Pc	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Im	Pc	Im	Im	Pc	Im	Pc	Im	Pc	Im	Pc
Y15	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Im	Im	Pc	Im	Im	Im	Pc
Y16*	Pc	Im	Im	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Pc	Im	Im	Pc	Pc
Y17*	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Im	Im	Im	Im	Pc
Y18*	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Im	Pc	Im	Im	Im	Pc
Y19*	Pc	Im	Im	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Im	Im	Im	Im	Pc
Y20*	Pc	Im	Pc	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Pc	Pc	Im	Im	Pc
Y21	Pc	Pc	Cp	Pc	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc
Y22	Im	Im	Im	Pc	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc
Y23	Pc	Pc	Cp	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Pc	Pq	Im	Pc	Im	Pc	Pc	Pc
Y24*	Pc	Im	Im	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Im	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	?	Im	Im	Pc
Y25*	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Im	Im	Pc
Y26	Pc	Im	Im	Pc	Im	Pr	Pc	Pc	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Im	Pc	Im	Im	Pc
Y27	Pc	Im	Im	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	?	Im	Im	Im	Pc
Y28	Pc	Im	Im	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Pc	?	Im	Pc	Pc	Pc	Pq	Im	Im	Pc	Pc	Im	Pc
Y29	Pc	Pc	Im	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	?	Pc	Pc	?	Pc	Im	Im	?	Pc	Pc
Y30	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Im	Im	Pc	Im	Im	Pc	Pc
Y31	Pc	Im	Im	Pc	0	0	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	0	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Im	Im	Im	Pc
Y32	?	Pc	Im	Pc	Pc	Im	0	Pc	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Pc	0	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc
Y33	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Fu	Im	Pc	Pc	Pc	Pr	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Pc
Y34	Pc	Im	Cp	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Im	Im	Im
Y35	Pc	Im	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Pc	Im	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	?	Im	Pc	Im	Pc	Pc	Pc
Y36	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	?	Pc	Im	Pc	Pc	Im	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc
Y37	Pc	Pc	Im	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc
Y38	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Im	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Im	Pc
Y39	Pc	Pc	Im	?	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	?	Pc	Pc	Im	Im	Pc	Im	Pr	Pc	Pc
Y40	Pc	Im	Im	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pq	Im	Im	Im	Im	Im	Pc

Y41	Pc	0	Im	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Pc	0	Im	Pc	Pc	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc
Y42	Pc	Im	Pc	Pc	Im	Im	Pc	Pc	?	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	0	0
Y43	Pc	Pc	Im	Im	Im	Im	Im	Im	Im	Im	Im	Im	Im	Im	Im	Im	Im	Im	Im	Im	Pc
Y44	Pc	Pc	Im	Im	Im	?	0	Pc	0	Pc	Im	?	Pc	Pc	Pc	0	0	Fu	Pc	0	?
Y45	Pc	Im	Im	Co	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Im	Pc	Im	Pc	Im	Pc	Pc
Y46	Pc	Im	Pc	Pc	Im	Pc	Pc	?	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Pc	Pq	Im	Im	Im	Pc	Pc	Pc
Y47	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Pq	Pc	Pc	Pc	Im	Pc	Pc
Y48*	Pc	Im	Im	Pc	Im	Pc	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pq	Pc	Im	Im	Pc	Pc	Pc
Y49	Pc	Im	Pc	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	?	Pc	Pc	Im	Pc	Im	Pc
Y50	Pc	Im	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc

Tableau 13

Nous présentons dans ce tableau les temps employés par nos sujets pour remplir les trous du premier exercice de grammaire. Nous avons dit plus haut que deux temps, le PC (12) et l'IMP (9) pouvaient être utilisés dans ce cas-ci. Quelques symboles que nous avons employés ont besoin d'être expliqués. Surtout que certains que nous connaissons déjà ont dû être 'rebaptisés' pour raison d'espace. Par exemple, IMP (Imparfait devient ici 'Im' ; PC (passé composé) est ici Pc. PQP (Plus-que-parfait) est juste désigné ici '**Pq**'; Cp = Conditionnel présent ; **Pr** c'est pour le présent ; '**Fu**' remplace Fut qui désigne normalement le futur. Puis nous avons mis en gras les temps qu'on n'attendait pas pour pouvoir vite repérer ce mauvais choix fait par l'étudiant. Enfin, nous avons également sur ce tableau d'autres marques dont il faut expliquer les fonctions respectives.

Nous mettons **0** là où rien n'est proposé par le scripteur, ou bien là où ce dernier indique les deux temps à la fois comme s'il nous demandait de faire un choix à sa place; soit là où il indique juste une partie de chacune des deux formes verbales. Les exemples suivants désignent certains des cas où nous employons la marque **0** sur ce tableau :

- « *j'ai rencontré/rencontrais* » (Sujet Y32 pour le verbe 7)
- « *j'ai voulais* », « *j'ai avais* », « *j'ai découvrait* » proposés par Y31 pour respectivement les verbes : V3, V6 et V7.
- « *je me suis confiais* » (Sujet Y1 pour V9)

Le point d'interrogation (?) par contre est utilisé pour désigner les formes indéfinies ou non interprétables tels que les mélanges d'auxiliaires avec des temps autres que ceux qui nous concernent ici. En voici des exemples :

- « je me suis confié » (Sujet 42 pour V9)
- « j'ai découvre » (Sujet 44 pour V12 » etc.

En fait, tout ce qui est marqué par 0 ou ?, aussi bien que les temps inappropriés ici tel le présent, est traité de forme inacceptable.

Nous avons aussi considéré comme inacceptables les formes comme « je confié » dans certains cas ; alors que nous les avons acceptées dans les cas où nous avons constaté les ratures qui montrent que le scripteur hésitait plutôt dans le choix de l'auxiliaire.

Enfin, ce qui nous intéresse ici étant principalement de voir si les sujets sont en mesure de faire le choix du temps correct dans ce texte-discours, nous avons décidé de ne pas prendre en compte les erreurs grammaticales comme : l'accord du participe passé, le choix correct de l'auxiliaire accompagnant le participe dans le cas du passé composé, la désinence correcte de l'imparfait suivant les personnes de la conjugaison etc. Alors nous avons par exemple considéré comme acceptables :

1) Les cas où le scripteur ignore le participe passé du verbe :

- « j'ai découvri » (Sujet Y1 pour V12) ; « j'ai découvert » (Y8) ; « je suis devenus » (Y11 pour V4)

2) Les cas nombreux où le scripteur n'utilise pas l'auxiliaire correct sont aussi acceptables:

- « Nous avons tombés » (Sujet Y6 pour V13) ; « nous avons sorti » (Y1 pour V18) ; même « nous avons rapprochés » au lieu de 'nous a rapprochés' (Y4 pour V10) ; « j'ai devenu » (Y26 pour V4) ; « je suis épousé » (Y10 pour V1) est ici acceptable contrairement à 'j'épousais' que proposent certains sujets.

Toujours pour le PC, nous n'avons pas rejeté les formes verbales où l'auxiliaire choisi ne s'accorde pas avec la personne :

- « je m'est marié » et « je m'est confié » proposé par Y21 respectivement à la place de 'je me suis marié' et 'je me suis confié' ; aussi, prenant en

compte le niveau de ces étudiants, « a célébré » (Y5) et « est célébré » (Y12) sont-ils acceptés à la place de ‘a été célébré’.

De même, les formes où l’auxiliaire est bien choisi mais où le scripteur met l’infinitif du verbe au lieu du participe passé sont acceptables pour notre cause:

- « Nous sommes tomber », « nous avons décider », « a été célébrer » etc. tous produits par le sujet Y11 qui pourtant a bien écrit ailleurs ‘j’ai épousé’ ‘j’ai/rencontré’, ‘je me suis marié’ etc. ; ou encore « *je n’ai pas oser* » de Y13.

Ces erreurs d’emploi de ces infinitifs, nous semble-t-il, seraient juste dues à l’inattention. En tout cas, notre choix de ne pas rejeter les formes verbales qui ne comportent que des erreurs grammaticales se justifie surtout par le fait que ces formes sont bien interprétables, c’est-à-dire qu’on peut clairement voir que c’est au PC que le scripteur a choisi d’employer le verbe qui lui est proposé pour remplir le trou.

Pour ce qui est de l’imparfait, comme nous l’avons dit auparavant les désinences mal choisies n’ont également aucun impact négatif sur l’objectif de l’exercice : « *j’allait* » (Y2) et « *purgait* » sont clairement des formes de l’imparfait. Voilà donc les paramètres pris en compte pour construire ce tableau.

6.1.2. Analyse statistique des performances

Par ailleurs, après ce tableau présentant les choix de formes verbales faits par l’ensemble de nos 50 sujets, il sera utile de déterminer le nombre de formes verbales appropriées ou inappropriées produit par chacun des sujets par rapport à chacun de nos deux temps. Pour ce faire, il a suffi de compter sur ce tableau de performance, et voici dans le tableau qui suit le résultat de ce comptage.

- Tableau présentant les formes verbales appropriées/inappropriées produites par les 50 sujets

SUJETS	TEMPS			
	PC (12 verbes)		IMP (9 verbes)	
	Nombre de Formes appropriées	Nombre de Formes inappropriées	Nombre de Formes appropriées	Nombres de Formes inappropriées
Y1	7	5	5	4
Y2	7	5	2	7
Y3	11	1	3	6
Y4*	11	1	4	5
Y5	10	2	2	7
Y6	9	3	4	5
Y7*	11	1	7	2
Y8	10	2	5	4
Y9	8	4	4	5
Y10	11	1	0	9
Y11*	11	1	4	5
Y12*	12	0	3	6
Y13*	11	1	7	2
Y14*	9	3	5	4
Y15	11	1	8	1
Y16*	11	1	8	1
Y17*	11	1	8	1
Y18*	11	1	6	3
Y19*	11	1	9	0
Y20*	11	1	6	3
Y21	10	2	2	7
Y22	10	2	4	5
Y23	10	2	3	6
Y24*	10	2	7	1
Y25*	11	1	6	3
Y26	10	2	7	2
Y27	10	2	9	0
Y28	9	3	7	2
Y29	9	3	4	5

Y30	11	1	6	3
Y31	10	2	6	3
Y32	8	4	3	6
Y33	10	2	4	5
Y34	11	1	7	2
Y35	9	3	5	4
Y36	10	2	4	5
Y37	12	0	2	7
Y38	10	2	4	5
Y39	9	3	5	4
Y40	10	2	7	2
Y41	10	2	4	5
Y42	10	2	3	6
Y43	2	10	8	1
Y44	6	6	3	6
Y45	9	3	5	4
Y46	8	4	5	4
Y47	11	1	3	6
Y48*	9	3	4	5
Y49	11	1	5	4
Y50	12	0	1	8
TOTAL	491	109	243	207

Tableau 14

Mais en revanche, comme à partir de ce stade nous voulons de plus en plus nous intéresser aux deux groupes de sujets (Groupe A et Groupe B), il va falloir scinder en deux le tableau précédent présentant les performances individuelles dans le choix du temps verbal. Ceci nous permet d'identifier les sujets composant chacun de ces deux groupes. Et déjà, les membres du groupe B sont facilement identifiables grâce à l'astérisque dont nous avons, jusqu'ici, fait accompagner leurs noms codés sur les tableaux, y compris le dernier qui répertorie les formes verbales produites par tous les 50 sujets. Il suffit de retirer ces noms affublés de la petite étoile pour avoir les membres de l'autre groupe.

Donc le premier tableau qui suit immédiatement et qui est pareil en forme à celui qui précède présentera uniquement les sujets du groupe A et leur performance, sujets qui sont théoriquement sensés être moins forts (moins avancés en français) que ceux du groupe B. Suivra ensuite notre commentaire sur les statistiques présentées.

- Groupe A : - Sujets non préalablement exposés au français

SUJETS	TEMPS			
	PC		IMP	
	Nombre de Formes appropriées	Nombre de Formes inappropriées	Nombre de Formes appropriées	Nombres de Formes inappropriées
1. Y1	7	5	5	4
2. Y2	7	5	2	7
3. Y3	11	1	3	6
4. Y5	10	2	2	7
5. Y6	9	3	4	5
6. Y8	10	2	5	4
7. Y9	8	4	4	5
8. Y10	11	1	0	9
9. Y15	11	1	8	1
10 Y21	10	2	2	7
11. Y22	10	2	4	5
12. Y23	10	2	3	6
13. Y26	10	2	7	2
14. Y27	10	2	9	0
15. Y28	9	3	7	2
16. Y29	9	3	4	5
17. Y30	11	1	6	3
18. Y31	10	2	6	3
19. Y32	8	4	3	6
20. Y33	10	2	4	5
21. Y34	11	1	7	2

22. Y35	9	3	5	4
23. Y36	10	2	4	5
24. Y37	12	0	2	7
25. Y38	10	2	4	5
26. Y39	9	3	5	4
27. Y40	10	2	7	2
28. Y41	10	2	4	5
29. Y42	10	2	3	6
30. Y43	2	10	8	1
31. Y44	6	6	3	6
32. Y45	9	3	5	4
33. Y46	8	4	5	4
34. Y47	11	1	3	6
35. Y49	11	1	5	4
36. Y50	12	0	1	8
TOTAL	341/ 491	91/ 109	159/ 243	166/ 207

Tableau 15

On voit que le groupe A est donc constitué de 36 sujets ; ceux-là n'ayant pas eu de rapport privilégié et prolongé préalable avec le français. Le tableau nous montre qu'ils sont au nombre de 36 représentant ainsi 72% du total des sujets.

Des 491 formes acceptables du passé composé produites par l'ensemble des 50 sujets, ils en ont produit 34 soit 6,9% du total ; puis des 109 formes inacceptables du même temps, ils en ont produit 91, ce qui représente 83, 49%. Mais ces chiffres et pourcentages ne prendront tout leur sens que quand on les aura comparés à ceux dégagés des performances du groupe B consignés dans le tableau suivant.

- Groupe B : - Sujets préalablement exposés au français

... / ...

SUJETS	TEMPS			
	PC (12 verbes)		IMP (9 verbes)	
	Nombre de Formes appropriées	Nombre de Formes inappropriées	Nombre de Formes appropriées	Nombres de Formes inappropriées
1. Y4	11	1	4	5
2. Y7	11	1	7	2
3. Y11	11	1	4	5
4. Y12	12	0	3	6
5. Y13	11	1	7	2
6. Y14	9	3	5	4
7. Y16	11	1	8	1
8. Y17	11	1	8	1
9. Y18	11	1	6	3
10. Y19	11	1	9	0
11. Y20	11	1	6	3
12. Y24	10	2	7	1
13. Y25	11	1	6	3
14. Y48	9	3	4	5
TOTAL	150/ 491	18/ 109	84/ 243	41/ 207

Tableau 16

Les sujets constituant le groupe B sont au total 14 (soit 28% du nombre total des sujets). Et ils se distinguent par le fait que, contrairement aux membres du groupe A, ils ont vécu dans des contextes francophones où ont déjà eu des rapports privilégiés avec le français avant d’entreprendre les études de cette langue dans le contexte universitaire nigérian.

6.1.3. Calcul statistique des performances dans l’exercice 1

Nous allons d’abord analyser, statistiquement parlant, la performance des 50 sujets suivant un tableau comportant des colonnes nous montrant les occurrences totales attendues pour les deux temps, le nombre total des formes

acceptables et inacceptables employées pour chacun des deux temps et le pourcentage que représente chaque nombre d'emplois. On fera de même pour chacun des deux groupes de sujets. L'objectif de ces analyses sera, à travers les comparaisons, de voir :

- lequel des deux temps pose en général plus de problème aux étudiants.
- si les résultats comparés des deux groupes permet de constater que le groupe B a été plus performant et,
- si cette performance permet de postuler, dans une première partie, que l'exposition préalable de ce groupe au français en est la cause.

- Tableau : Statistiques de la performance des 50 sujets.

OCCUR. TEMPS	Nombre d'occurrences attendues pour les 50 sujets PC (12 x 50) / IMP (9x50)	Nombre d'occurrences acceptables obtenues & pourcentage	Nombre d'occurrences inacceptables obtenues & pourcentage
PC	600 (100%)	491 (81,83%)	109 (18,17%)
IMP	450 (100%)	243 (53,78%)	207 (46,22%)

Tableau 17

Suivant ce tableau, on voit que plus de 80% des formes du PC attendues ont été bien employées, dans l'ensemble. Alors que moins de 54% des formes de l'imparfait sont acceptables. On constate aussi que le nombre de formes inacceptables de l'IMP dépasse largement (plus de 2 fois et demie) celui des formes non correctes du PC.

A partir de ces données, on peut avancer, si ce n'est pas trop tôt, que les étudiants dans leur ensemble auraient plus de problèmes à bien gérer l'imparfait que le passé composé. En effet, nous avons déjà vu se profiler cette tendance quand nous construisions le tableau de performance dans cet exercice à partir de la lecture

des copies. Peut-être que les informations qu’apporteront les tableaux qui vont suivre et qui présenteront la performance des sujets suivant les deux groupes A & B permettront de confirmer ou d’infirmer ce constat.

6.1.3.1. Les nombres d’occurrences au niveau des deux groupes

Le tableau qui suit est constitué de 4 colonnes importantes qui nous présentent les nombres de formes acceptables et non acceptables, du PC d’abord et de l’IMP ensuite, produites au niveau des groupes A & B ; aussi figure à côté de chaque nombre le pourcentage qu’il représente par rapport au nombre total de d’occurrences produites par les 50 sujets. En fait, ce tableau-ci est une fusion des résultats des 3 avant-derniers tableaux.

- Tableau : Occurrences acceptables & non acceptables des temps aux niveaux des groupes.

<u>Temps</u>	PC		IMP	
	Formes Acceptables	Formes inacceptables	Formes Acceptables	Formes inacceptables
50 Sujets	491 (100%)	109 (100%)	243 (100%)	207 (100%)
Groupe A (36 sujets)	341 (69,45%)	91 (83,49%)	159 (65,4%)	166 (80,19%)
Groupe B (14 sujets)	150 (30,55%)	18 (16,51%)	84 (34,6%)	41 (19,81%)

Tableau 18

Ces nombres et pourcentages peuvent être trompeurs sans les analyses qu'il faudra faire afin de déduire la performance de quel groupe est supérieure à celle de l'autre. Et pour ces analyses nous étudierons les rapports entre ces données, d'abord à partir de la comparaison des moyennes des réalisations recevables ou non recevables (par sujet) entre les deux groupes, et puis la comparaison des pourcentages de productions global entre les groupes.

6.1.3.2. Comparaison des moyennes d'occurrences des formes

Nous partons d'abord des nombres de productions de formes verbales acceptables ou non au niveau de chaque temps par chaque groupe. Nous nommons ici GA le groupe A et GB, le groupe B.

▪ Pour le PC

1) Les formes acceptables

- **GA** : Les 36 sujets du GA ont produit 391 formes acceptables du total de 491 produites par tous les 50 sujets du corpus. En divisant le nombre de productions de ce groupe par le nombre de scripteurs (391 : 36), on trouve ainsi que chaque sujet a produit en moyenne **9,47** formes acceptables.
- **GB** : Les 14 sujets du GB ont produit 150 formes correctes. Donc chaque sujet du groupe a donc produit en moyenne **10,71** formes (150 :14).

2) Les formes non acceptables

- **GA** : Les 36 sujets ont produit 91 formes non correctes du PC sur les 109 produits par l'ensemble des 50 sujets. Cela revient à une moyenne de **2,52** formes par sujet.
- **GB** : La moyenne ici est **1,28** forme par sujet car seulement 18 formes inacceptables ont été produites par les 14 sujets.

▪ Pour l'IMP

1) Les formes acceptables

- **GA** : Il y a eu 159 formes recevables au niveau de ce groupe sur le total de 243 produites par l'ensemble des 50 sujets, soit une moyenne de **4,41** formes par sujet pour le groupe.
- **GB** : 84 formes de l'IMP sont recevables dans ce groupe, soit une moyenne de **6** formes par sujet.

2) Formes inacceptables

- **GA** : 106 formes sont irrecevables dans ce groupe sur le total de 207 produites par l'ensemble de tous les sujets du corpus. Cela revient une moyenne de **4,61** formes par sujet au niveau de ce groupe.
- **GB** : Seulement 41 formes sont irrecevables. Cela nous amène à une moyenne de **2,92** formes par sujet.

Nous reportons ces moyennes sur le tableau qui va suivre.

- Moyennes des formes verbales produites

Temps	PC		IMP	
	Moyenne Formes acceptables par sujet	Moyenne formes inacceptables par sujet	Moyenne formes acceptables par sujet	Moyenne de formes inacceptables par sujet
Groupe A	9,47	2,52	4,41	4,61
Groupe B	10,91	1,28	6,00	2,92

Tableau 19

Observations : la lecture de ce tableau nous permet d'observer que :

- I) La moyenne des formes verbales acceptables du PC et de l'IMP produites par les sujets du groupe B est supérieure à celle des mêmes productions par les sujets du groupe A. Nous avons respectivement pour le PC et l'IMP : $10,90 > 9,47$ et $6,00 > 4,41$.

- II) La moyenne des formes verbales inacceptables du PC et de l'IMP produites par les sujets du groupe B est inférieure à celle des mêmes productions par les sujets du groupe A : $1,28 < 2,52$ et $2,92 < 4,61$. En fait l'observation II) confirme I). C'est-à-dire que les sujets du groupe B produisent plus de formes acceptables que les sujets du groupe A.

En tout état de cause, ces observations ne nous paraissent pas encore suffisantes pour postuler que le groupe B est plus performant dans l'emploi de ces temps que le groupe A, même si déjà semble de dessiner une telle tendance. Nous avons juste là essayé de prouver que, globalement, chaque sujet du groupe A produit moins de formes acceptables que chaque sujet du groupe B, et donc logiquement plus de formes inacceptables ; mais ceci n'est d'abord que théorique.

6.1.3.3. Comparaison des proportions des productions de formes verbales

Essayons aussi de voir ce qui se passe dans l'ensemble du groupe A comparé à l'ensemble du groupe B. Dans ce cas nous partons des pourcentages représentant les nombres de formes verbales recevables ou irrecevables produites au niveau de chaque groupe et par rapport à chaque temps.

▪ Pour le PC

Nous savons que les sujets du groupe A ont ensemble produit respectivement 69,45% puis 83,49% de formes verbales acceptables et non acceptables, alors que ceux du groupe B, dans ce même ordre de recevabilité ont produit 30,55% et 16,51%.

▪ Pour l'IMP

Le groupe A réalise 65,40% de formes acceptables et 80,19% de formes non acceptables ; mais le groupe B produit 34,60% et 19,81% respectivement.

Consignons ces données :

... / ...

- Pourcentages des productions de formes verbales

Temps	PC		IMP	
	Pourcentage des Formes acceptables	Pourcentage des formes inacceptables	Pourcentage des fromes acceptables	Pourcentage des formes inacceptables
Groupes				
Groupe A	69,45%	83,49%	65,40%	80,19%
Groupe B	30,55%	16,51%	34,60%	19,81%

Tableau 20

Résumé partiel

Que pouvons-nous dégager de tous ces pourcentages de formes réalisées par les deux groupes ?

Comme nous l'avons déjà dit pour un cas précédent, les données de ce tableau ne peuvent pas nous permettre de faire une évaluation rationnelle si nous devons les prendre telles qu'elles sont, brutes. En effet, si on devait prendre pour argent comptant cette évidence que nous savons depuis, le grand écart entre le nombre de sujets dans les deux groupes (le groupe A comporte plus de deux fois et demie le nombre de sujets dans le groupe B) qui favorise les pourcentages numériquement plus élevés de formes acceptables produites au niveau du groupe A, on conclurait, de façon arbitraire, que la performance du groupe A est meilleure à celle du groupe B. Or, les moyennes des productions par sujet nous prouvent déjà le contraire.

Partant donc du dernier tableau nous pourrions raisonner comme suit :

- si l'ensemble des sujets de l'un des groupes (avec son nombre connu de sujets) produit tel pourcentage de formes acceptables ou non, quel pourcentage produirait, par analogie, l'autre groupe avec l'ensemble de son effectif ?

Or dans le cas précis nous concernant ici, nous ne pouvons pas partir du groupe A avec un plus grand effectif pour faire ce type de calcul, sinon on tomberait dans une sorte d'utopie car les données de l'opération des probabilités, des projections. En effet, on sait d'avance que numériquement on ne peut pas retrouver l'effectif du groupe A dans B. Nous partons alors du groupe B ayant le plus petit nombre de sujets, nombre que l'on retrouve plusieurs fois dans l'effectif du groupe A. Et en clair les deux questions qui peuvent nous aider se posent ainsi, de la même manière :

- dans le groupe B, 14 sujets réalisent 30,55% des formes verbales acceptables du PC et 34,6% de l'IMP. Quels pourcentages correspondants réalisent 14 sujets du groupe A à partir des 69,45% et 65,4% respectifs de formes acceptables réalisées par l'ensemble de ce groupe?
- les 14 sujets du groupe B produisent 16,51% de formes irrecevables du PC et 19,81% de mêmes formes de l'IMP. 14 sujets du groupe A réalisent quels pourcentages respectifs à partir des 83,49% et 80,19% de formes inacceptables que l'ensemble de tout ce groupe a produites ?

Prenons par exemple le premier cas. En divisant le total de 69,45% de formes correctes de PC produites par tout le groupe A par 36 (effectif du groupe), et en multipliant ensuite le résultat par 14, on obtient le nombre de formes acceptables de PC théoriquement produits par 14 sujets de ce groupe.

Ce qui revient à : $\frac{69,45 \times 14}{36} = 27\%$

36

Ainsi, on trouve que 14 sujets du groupe A produisent aussi plus de 25% de formes acceptables de l'IMP, soit : $\frac{65,4 \times 14}{36} = 25,43\%$.

36

En opérant de la même manière, on détermine les pourcentages pour les formes irrecevables :

- Formes irrecevables du PC : $\frac{83,49 \times 14}{36} = 32,47$.

36

- Formes irrecevables de l'IMP : $\frac{80,19 \times 14}{36} = 31,18$.

36

Voilà donc théoriquement déterminés les différents pourcentages représentant les diverses productions de formes verbales par 14 sujets du groupe A. Maintenant, nous les mettons dans un même tableau avec ces mêmes types de pourcentages de formes produites par l'ensemble des 14 sujets du groupe B, pour ensuite faire des déductions qui s'imposent après une comparaison raisonnée. En clair, le tableau de 4 colonnes importantes suivant nous présente tous ces pourcentages dont nous parlons.

- Pourcentages de productions par 14 sujets
-

Temps Productions	PC		IMP	
	Formes acceptables	Formes inacceptables	Formes acceptables	Formes inacceptables
GA : 14 sujets	27%	32,47%	25,43%	31,18%
GB : 14 sujets	30,55%	16,51%	34,6%	19,81%

Tableau 21

Commentaire et analyse

On voit sur le tableau que, aux diverses proportions de formes verbales réalisées par les 14 sujets du groupe B correspondent des proportions de formes produites également par un même nombre de sujets du groupe A. Cette analyse va se faire en comparant les pourcentages de productions.

6.1.3.4. Comparaison des pourcentages des productions de formes verbales

La comparaison est maintenant possible en ce qui concerne la performance au niveau des deux groupes puisque nous avons clairement sur ce tableau les

diverses productions par le même nombre de sujets émanant de chacun des groupes.

- **Pour le PC**

a) Quand 14 sujets du groupe B produisent 30,55% du total des formes acceptables de PC réalisées par l'ensemble des sujets, 14 sujets du groupe A n'en produisent que 27%.

Ceci montre, comme nous l'avons d'ailleurs soupçonné plus haut, que le pourcentage de 69,45% de formes acceptables produites par l'ensemble du groupe A est en réalité inférieur à 30,55% produit par l'ensemble du groupe B (Voir tableau p. 27). C'est-à-dire qu'en fait on devait plutôt comparer les 30,55% avec 27% et non avec 69,45%.

b) Quand 14 sujets du groupe B réalisent 16,51% de formes non recevables du PC, 14 sujets correspondants du groupe A réalisent presque le double, soit 32,47% !

En d'autres termes, l'ensemble du groupe A produit 5 fois plus de formes irrecevables de PC que l'ensemble du groupe B, le rapport numérique entre les effectifs des groupes A et B étant de 18/7. Soit alors que l'ensemble du groupe B produit 5 fois moins de formes irrecevables de PC que l'ensemble du groupe A.

De ce qui précède de a) et b) ci-dessus, nous pouvons voir que les sujets du groupes B maîtrisent mieux l'emploi de PC que ceux du groupe A.

- **Pour l'IMP**

x) Alors que 14 sujets du groupe B produisent 34,6% d'IMP acceptables, ceux du groupe A produisent 25,43%.

Ainsi dans l'ensemble, le groupe A produit presque 2 fois plus de formes inacceptables de l'IMP que le groupe B.

y) 19,81% de formes inacceptables de l'IMP sont réalisées dans le groupe B par 14 sujets, alors que 14 du groupe A réalisent au contraire 31,18%.

Alors, le groupe A dans son ensemble produit un peu plus de 2 fois et demie des formes inacceptables de l'IMP que le groupe B.

Partant de x) et y), on constate encore que le groupe B maîtrise mieux l'emploi de l'IMP que le groupe A.

Remarques déduites sur la performance des 2 groupes dans l'exercice 1

Les conclusions partielles déduites des résultats de la comparaison des pourcentages des productions de formes verbales des deux groupes (Cf. conclusions d'après a) & b) puis x) & y)), et de la conclusion résultant de la comparaison des moyennes d'occurrences des formes par sujet au niveau de chacun des deux groupes, nous permettent maintenant d'affirmer que la performance des sujets du groupe B est bien meilleure à celle des sujets du groupe A. En d'autres termes le groupe B maîtrise mieux que le groupe A la gestion d'ensemble de l'emploi du PC et de l'IMP dans un texte du type discours comme celui de cet exercice. Comment justifier cette différence, bien sûr sans brandir le raisonnement d'une capacité ou performance individuelle de l'apprenant nous intéresse.

En effet, à partir du moment où on sait que les étudiants nigériens suivent le même programme d'enseignement/apprentissage, car c'est le même programme de français accrédité par la NUC (National University Commission) qui est suivi dans les universités nigérienne, on pouvait s'attendre à ce que la performance soit plus ou moins la même chez les sujets. Or tel n'est pas ici le cas. Nous pensons donc que cette meilleure performance du groupe B serait due à l'avantage qu'avaient les sujets d'avoir été plus exposés à la langue française.

Maintenant passons à l'analyse des productions des groupes dans le second exercice de grammaire.

6.2. ETUDE DE L'EXERCICE 2 : ANALYSE DES PRODUCTIONS

Nous ne pourrions analyser les productions des sujets ici comme on l'a fait dans l'exercice 1. Ceci s'explique par le fait qu'il n'y a pas dans ce cas un et un seul temps pour compléter chaque trou. Le tableau initialement construit (Voir 5.4.1.2) pour présenter les temps attendus pour compléter l'exercice 2 ne suffit pas pour bien analyser ce qui se passe dans ce texte. Quand nous disons par exemple que V1 pourrait être au PC ou au PS, n'oublions pas que le choix de l'un ou l'autre des

deux pourrait influencer le ou les choix de temps qui suivront pour les autres verbes. Ainsi, nous pouvons avoir plusieurs ensembles de choix pour tout le texte.

6.2.1. Les cas de figure possibles d'ensembles de choix

Puisque le choix du temps n'est pas unique ici comme dans l'exercice1, ceci implique que l'on peut donc avoir plusieurs cas de figure que nous allons essayer de présenter dans un autre tableau qui sera plus pratique. Celui-ci se compose de quatre colonnes : la première contient les verbes alors que les trois autres comportent chacune l'ensemble de tous les temps choisis pour compléter le texte entier.

- Les 3 ensembles de choix temporels pour l'exercice2.

Temps Verbes	Temps attendus : PC, PS, IMP		
	1 ^{er} cas de figure	2 ^e cas de figure	3 ^e cas de figure
V1	PC	PS	PC
V2	PC	IMP	PC
V3	PC	PS	PC
V4	PC	PS	PS
V5	PC	PS	PS
V6	PC	PS	PS
V7	PC	PS	PS
V8	PC	PS	PS
V9	PQP	PQP	PQP
V10	PC	PS	PC
V11	IMP	IMP	IMP
V12	PC	PC	PC
Résumé des situations possibles dans le choix des temps	1) 10 PC 2) 1 IMP 3) 1 PQP	1) 8 PS 2) 2 IMP 3) 1 PC 4) 1 PQP	1) 5 PC 2) 5 PS 3) 1 IMP 4) 1 PQP

Tableau 22

Trois cas de figure sont possibles, après l'élimination du 'tout-imparfait' et autres. On pourrait même dire qu'il existe juste les deux premiers cas de base, car le troisième est celui que nous attendons pour des raisons déjà expliquées, en l'occurrence le besoin de la gestion d'ensemble (ici possible) des trois temps que nous étudions. Ce qui se passe dans chacun des deux cas dépend beaucoup du choix du temps du premier verbe du récit qui permet aux sujets d'éviter les autres temps. Nous savons déjà par exemple que si V1 se mettait à l'imparfait, cela déclencherait une suite de formes verbales à l'imparfait jusqu'à la fin du récit. Or nous ne voulons pas cette situation. Donc V1 doit se mettre soit au PC soit au PS. Et d'ailleurs comme nous l'avons dit, la présence de « pendant deux minutes » favorise l'emploi de l'un ou l'autre de ces deux temps.

6.2.1.1. Le premier cas

Si V1 est au PC (temps qui traduit un procès délimité), cela veut dire que nous situons l'événement passé proche du moment de l'énonciation. Ainsi V2 va aussi se mettre au PC. Puis va d'ailleurs suivre une suite de PC jusqu'au verbe V8. Le verbe V9, qui vient couper la chaîne du passé composé, doit lui être au PQP car le procès qu'il exprime correspond à un événement qui devait nécessairement avoir lieu après l'événement 4, c'est-à-dire celui correspondant au procès exprimé par V3. Sinon, ces personnes n'auraient pas eu le temps de « monter »... et « d'attendre » les secours. Ce procès de V10, borné à droite, doit aussi être au PC. La situation-état exprimé par « paraître » implique l'imparfait pour V11, alors que V12 complète la suite du PC. Et dans tous les cas de figure, ce dernier verbe ne peut qu'être mis à ce temps (PC) qui se prête mieux à l'expression des conséquences ou résultats des événements qui se sont succèdent.

6.2.1.2. Le second cas

Si V1 se met au PS, cela tient à dire que nous plaçons l'événement éloigné du moment de l'énonciation. En dehors des situations-états qui se mettent à l'IMP (V2, V11) et PC (V12), de même que l'antériorité exprimée au PQP (9), la série de PS continue donc pour exprimer les événements principaux.

6.2.1.3. Le troisième cas

Ce cas nous intéresse particulièrement comme nous l'avons dit. Ce mélange de PC et de PS nous montrerait que les apprenants comprennent, comme nous le leur enseignons, que le choix des temps verbaux dépend en fait de plusieurs facteurs, autres que par exemple le marquage de la chronologie événementielle/temporelle ou du registre énonciatif (discours/récit). Se rapportant aux travaux de Kintsch (1974) et de Kintsch/ Van Dijk (1978), Barbazan (op.cit, p.113) dit : « *L'agencement global des faits dans les textes narratifs est d'ailleurs plus dépendant de leurs rapports conceptuels.* » C'est dire donc que le choix des temps dépend de nos représentations mentales conceptuelles ou manipulations cognitives. De même, ce choix dépend aussi souvent du besoin de l'établissement d'une cohérence ou même cohésion textuelles.

En plus, l'environnement textuel est aussi important pour déterminer le temps verbal qui va être employé à un niveau donné dans un texte. Et tel est le cas ici, dans l'exercice2, avec la présence de l'adverbe « soudain » au début de la phrase qui commence le second paragraphe. Cet élément permet l'occurrence d'une succession de passés simples qui expriment automatiquement les événements successifs qui se produisent.

Sachant clairement quel temps, suivant les cas de figure, devait être employé au niveau de chaque verbe, nous voulons maintenant voir comment les sujets ont à leur tour compléter le texte2 et juger de ces productions.

6.2.2. Présentation statistique des productions

Nous suivrons le même cheminement de présenter les productions suivant les deux groupes, même si ici on pourrait avoir, nous semble-t-il, un tableau unique pour les cinquante sujets du corpus. Cela nous permettra de prévenir tout ennui au cas où nous aurions à faire des comparaisons.

Ce tableau comporte dans la première colonne les sujets scripteurs, puis les douze verbes de l'exercice dans les colonnes restantes. Les marques ou codes utilisés sont les mêmes que dans le même type de tableau de l'exercice1 et gardent leurs sens. Seulement que avec l'espace plus disponible ici, l'imparfait est bien représenté par

Imp au lieu de Im, ainsi que le plus-que parfait qui prend son abréviation adoptée dès le début, PQP au lieu de Pq.

- Présentation des temps employés par les sujets du Groupe A

<u>Temps</u> <u>Sujets</u>	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	
1. Y1	Imp	Pc	Pc	Pc	Pc	Imp	?	Imp	0	Imp	Pc	Pr	
2. Y2	Pc	Co	Pc	0	Pc	Pc	Pc	Pc	Imp	Pc	Co	Pr	
3. Y3	Pc	?	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	?	Imp	
4. Y5	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc*	Pc	Pc*	Imp*	
5. Y6	Pc	Pr	Imp	?	Pc	Imp	Pc	Imp	Imp	Pc	Pr	Pc	
*6. Y8	Imp	Ps	Ps	Pc	Ps	Ps	Pc	Pc	Pc	Imp	Pc	Pr	
*7. Y9	Pc	Pc	Pc	Ps	Imp	Imp	Pc	Imp	?	Imp	?	Pr	
8. Y10	Imp	?	Imp	Imp	Imp	Imp	Imp	Imp	Imp	Imp	?	Imp	
9. Y15	Pc	Pc	Pc	Imp	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Imp	Imp	Pr	
10 Y21	Imp	Pr	Imp	Pc	Pc	Imp	Pc	Imp	Pc	Imp	Pr	Imp	
11. Y22	Pc	?	Pc	0	Imp	Imp	Pc	0	Pc	Pc	Pc	Pr	
12. Y23	Imp	Pc	PqP	0	Pc	?	Pc	Pc	Imp	Imp	Pc	Pr	
13. Y26	Imp	Pc	Pc	?	Pc	Imp	Imp	Pc	Imp	Imp	Co	Imp	
14. Y27	Pc	Pc	Imp	Imp	Ps	Ps	Imp	Imp	Imp	Imp	Imp	Ps	
15. Y28	Imp	Imp	Pc	Pc	Imp	Imp	Ps	Ps	Pc	Pr	Imp	Imp	
16. Y29	Pc	0	?	?	0	0	0	0	0	Imp	0	Imp	
*17.Y30	Pc	Imp	Imp	Imp	Ps	Ps	Imp	Imp	Imp	Imp	Imp	Pc	
18. Y31	Pc	?	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Imp	Imp	Imp	Imp	
19. Y32	Pc	Pr	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	0	Pc	Pc	?	Pr	
20. Y33	Pc	?	Imp	Pr	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	?	Pr	
21. Y34	Imp	Imp	Pc	Pc	Pc	Imp	Imp	Ps	Imp	Imp	Pc	Imp	
22. Y35	Imp	Imp	Pc	Imp	Pc	Pc	Pc	Pc	Imp	?	?	Imp	
23. Y36	Imp	Pc	Pc	?	Pc	Imp	?	Imp	0	Imp	Pc	Pr	
24. Y37	Imp	Pc	Imp	Pc	Co	Pc	Pc	Pc	Imp	Pc	Pc	Imp	
25. Y38	Pc	Pc	Imp	Pc	Imp	Pc	Pc	Pc	Imp	Imp	Pr	Pc	
26. Y39	Pc	Pr	Pc	Pr	Fut	0	0	0	Pr	Pr	Pr	Imp	

27. Y40	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc*	Pc	Fut*	Pr*	
28. Y41	Pc	Imp	Pc	Pc	Pc	Pc	0	Imp	Pc	Imp	Imp	Pc	
29. Y42	Pc	?	Pc	Pc	Pc	0	Pc	Imp	?	Imp	?	Imp	
30. Y43	Pc	Pc	Pc	Pc	Imp	Imp	Imp	Imp	Imp	Imp	Pc	Imp	
31. Y44	Imp	Pr	Imp	?	?	Imp	?	Imp	Pc	PqP	Pr	Pc	
32. Y45	Pc	Imp	Imp	?	Pc	Imp	Pc	imp	Imp	Imp	Imp	Pr	
33. Y46	Imp	Pc	Pc	Pc	Imp	Pc	Pc	Pc	Pc	Imp	Pc	Imp	
34. Y47	Pc	Pc	Pc	Imp	Pc	Pc	Pc	Pc	Imp	Imp	Imp	Pr	
35. Y49	Pc	Pc	Pc	Pc	Imp	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	
36. Y50	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc*	Pc	Pc*	Pc	

Tableau 23

- Présentation des temps employés par les sujets du Groupe B

<u>Temps/Verbes</u> <u>Sujets</u>	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	
1. Y4	Pc	Pc	Imp	Pc	Pc	Imp	Pc	Pc	Pc	Imp	Pc	Imp	
*2. Y7	Ps	Imp	Imp	Pc	Imp	Imp	Imp	Imp	Imp	Imp	Imp	Pr	
3. Y11	Pc	Imp	Pc	0	Pc	Pr	Pc	Pc	Pc	Imp	Imp	Pc	
4. Y12	Pc	Pc	Pc	Pc	Imp	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	
5. Y13	Pc	Pr	Pc	?	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Imp	Pr	Pc	
*6. Y14	Pc	Pc	Imp	Ps	Ps	Ps	Ps	Ps	Pc	Pc	Imp	Imp	
7. Y16	Pc	Imp	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc*	Pc	Imp	Pc	
*8. Y17	Ps	Imp	Imp	Imp	Pc	Ps	Ps	Ps	Imp	Imp	Imp	Pc	
*9. Y18	Pc	Pc	Imp	Pr	Ps	Ps	Imp	Imp	Imp	Imp	Pc	Ps	
*10 Y19	Pc	Pc	Imp	Imp	Ps	Ps	Imp	Imp	Imp	Imp	Imp	Ps	
*11. Y20	Pc	Pc	Ps	Pc	Imp	Pc	Imp	Pc	Imp	Imp	Pc	Pc	
12. Y24	Pc	Imp	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Imp*	Imp*	Imp	Imp*	
13. Y25	Imp	Imp	Pc	Pc	Pc	Imp	Pc	Pc	Imp	Imp	Imp	Pc	
14. Y48	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Pc	Imp	Imp	Pc	Imp	Pc	Imp	

Tableau 24

6.2.3. Calcul statistique des productions

Remarques principales

Quelques premières remarques fondamentales, qui sautent aux yeux, s'imposent à la lecture de ces deux tableaux ? D'abord, l'emploi très réduit du PS. En effet, quelques sujets seulement, dans l'ensemble des deux groupes ont employé le PS :

- Seuls 6 personnes dans le GA : Y8, Y9, Y27, Y28, YY30 et Y34 ; puis 6 autres dans le GB : Y7, Y14, Y17, Y18, Y19 et Y20.

Et dans certains cas, ce ne sont pas des emplois cohérents. On pourrait même croire que certains des étudiants ont essayé de faire usage du PS juste parce que la consigne les y autorisait. Par exemple Y9, Y34 dans le groupe A, de même que Y7 et Y20 dans le groupe B n'ont fait référence à ce temps qu'une seule fois chacun, respectivement au niveau des verbes V4, V8, V1 et V3. Pour chacun de ces quatre sujets nous pensons que cet emploi du PS ne tient qu'à un hasard, il est aléatoire et ne peut donc prêter à aucune interprétation cohérente.

- Ensuite Y27, Y28 et Y30 du groupe A, puis Y18 et Y19 du groupe B ont chacun utilisé 2 fois la forme du PS, et de façon correcte. Ce sont les verbes V5 & V6 que Y27, Y30, Y18 et Y19 ont mis au PS, alors que Y28 a utilisé cette forme verbale au niveau des verbes V7 & V8. On remarque que les 2 emplois de PS qu'ont faits chacun de ces 5 derniers sujets sont acceptables, et cela traduit qu'ils (les sujets) seraient peut-être conscients de la présence de l'adverbe de temps « soudain » pour faire leurs choix de cette forme. Par contre, la grande question c'est : pourquoi n'ont-ils pas mis au même PS les deux verbes restants qui les suivent, (V7&V8), et dont les procès expriment aussi les événements formant cette série chronologique ? Serait-ce parce que la phrase dans laquelle figurent ces deux derniers verbes est différente, c'est-à-dire séparée de celle qui contient le marqueur temporel appelant le PS ?

Et puis, on trouve qu'il y a juste 3 sujets qui ont mis certains des verbes au PS, en nombre conséquent (au moins 4) et de manière raisonnable :

- Y8 (groupe A) a utilisé 4 formes de PS au niveau des verbes V2, V3, V5 et V6, alors que l'on attendait un imparfait et un passé composé pour les deux premiers. Il a par contre bien employé les deux autres qui font partie des formes attendues. Nous rappelons que nous insistons à ce que les 5 verbes, de V4 à V8 soient au PS.
- Les deux autres sujets du groupe B ont tous deux employé le PS de façon très conséquente qui témoigne d'une certaine maîtrise de du fonctionnement de ce temps :

Y14, le meilleur en ce sens, a produit les 5 formes attendues.

Y17 a produit 3 formes attendues du PS et une forme de substitut au PC pour V1.

Toutes ces remarques faites ici nous montrent déjà que presque la totalité des apprenants ont des problèmes avec l'emploi ou le fonctionnement du PS. En effet, si nous enlevons les 4 sujets ayant employé de façon aléatoire ce temps, on voit qu'il n'y a que 8 sujets, soit seulement 16% de l'ensemble, qui ont employé le PS. Et encore, 5 des 8 n'ont produit que 2 formes chacun alors que nous exigeons 5 formes obligatoires du PS dans ce texte. Et nous avons envie de dire que les raisons de ce problème de la non maîtrise de l'emploi du PS ne seraient pas difficiles à trouver, comme nous le signalions déjà dès les premières pages de cette thèse, quand nous avançons que les deux temps du passé connus des étudiants et qui risquent d'être pris plus amplement en compte dans notre travail sont plutôt le PC et l'IMP. Ladite « mort » annoncée du passé simple en est pour beaucoup. Ce temps n'est plus pratiquement enseigné par la majorité des enseignants dans notre contexte. Il ne figure pas non plus, bien en vue, dans les programmes de la plupart des manuels de FLE surtout les nouveaux.

6.2.3.1. Analyse des performances : résultats de la lecture des tableaux et commentaires

Ici, nous ne pourrions pas procéder dans l'analyse comme nous l'avons fait précédemment dans l'exercice 1, c'est-à-dire faire ressortir le nombre de formes corrects ou incorrects au niveau de chacun des sujets puis ensuite voir la totalité dans chaque cas pour déterminer les pourcentages et comparer les performances entre les groupes. Cela était valable car il n'y avait qu'un choix unique entre deux temps ; on peut donc manquer le bon choix dans le cas d'un verbe et le trouver juste au niveau du suivant pour continuer avec le discours.

Mais dans cet exercice-ci, avec les différents cas de figure identifiés, cela ne sera pas gérable car il serait difficile de dire qu'est-ce qui est acceptable et ne l'est pas parmi les différentes formes produites. Principalement parce que déjà le choix du temps du premier verbe est déterminant pour savoir ce qui va suivre. Prenons par exemple le cas d'un scripteur qui commence à compléter le texte en mettant le premier verbe à l'IMP, le fait suivre de V2 au PC, puis de V3 à l'IMP, avant une suite de PS de V4 à V8. Considérant son premier choix de temps, ce scripteur se situe au niveau du cas de figure 2, alors on s'attendrait à ce qu'il produise une suite de formes d'IMP ; donc on ne pourra pas dire que sa suite de PS est correcte, pourtant elle l'est au regard des verbes. En fait si nous ne devons prendre en compte que les cas de figure identifiés – avec l'accent sur le temps du premier verbe et ce qui le suit -, nous risquons de peindre un tableau complètement noir des productions, de penser dès lors que l'ordre des temps n'est pas respecté suivant ce cadre que les formes suivantes produites ne sont pas acceptables. Partant, nous allons aussi prendre en compte le choix fait au niveau de chaque verbe. C'est d'ailleurs ce qui nous a permis de dire que certains choix sont acceptables sous les « remarques générales » que nous venons de faire sur les tableaux de productions présentant les choix de tant faits par les sujets de chaque groupe.

Mais pour déterminer les résultats des productions dans l'ensemble de chacun des deux groupes nous prendrons les verbes un par un, nous procéderons par élimination suivant le choix du temps, à compter du premier verbe. Nous nous expliquons : si un sujet, après avoir commencé en mettant le premier verbe V1 à l'IMP revient tout de suite au PS ou PS avec V2, il y a déjà coupure, une

discontinuation dans l'ordre des temps suivant le cas de figure, et donc il est éliminé. Ainsi on pourra déterminer combien de sujets pourront aller jusqu'au bout du texte en faisant des choix acceptables. Nous pourrons alors à la fin nous prononcer sur les performances dans chaque groupe. Un tableau nous permettra de mieux synthétiser les résultats de l'analyse.

- Présentation des résultats des productions

Verbes	Groupe A (36 sujets)	Groupe B (14 sujets)
V1	- 13 sujets ont mis V1 à l'IMP sans le faire suivre d'une suite de d'imparfaits. Ceux-là ne sont plus pris en compte dans le reste de l'analyse. Reste alors 23 sujets à prendre en compte. Pour les choix acceptables on a : - 23 PC - 0 PS	-1 seul ; il reste 13 sujets à prendre en compte. Choix acceptables : - 11PC- 2 PS
V2	Des 23 PC, seuls 13 ont mis V2 au PC et 3 à l'IMP (acceptés quand même* ¹⁰²): Choix acceptables : - 10 PC - 3 IMP	Des 13 sujets, 7 ont mis V2 au PC et 5 à l'IMP. Choix acceptables : - 7 PC - 5 IMP
V3	Des 13 sujets précédents, seuls 9 ont continué avec le PC attendu. Choix toujours acceptables : - 9 PC	De ces 12 sujets, seuls 5 ont employé V3 au PC attendu. Choix acceptables - 5 PC
V4	Seuls 7 sujets ont continué avec le PC ou le PS (cas de figure 3) attendus.	Des 5 sujets précédents, 4 ont fait le bon choix du PC. Choix acceptables :

¹⁰² Nous avons décidé d'accepter ce choix considérant qu'à son niveau actuel l'étudiant pourrait prendre V2 (paraître) comme exprimant un procès de second plan et non celui d'un événement important du texte.

	Choix acceptables : - 6 PC ; - 1PS	- 4 PC
V5	Il reste 4 sujets qui ont mis V5 au PC ou PS attendus. Choix acceptables : - 4 PC	De ces 4 sujets, 3 ont choisi le PC attendu. - 3PC
V6	Tous les 4 sujets ont utilisé le temps attendu. - 4 PC	Ils ont encore correctement employé le PC. - 3PC
V7	Seulement 3 sujets ont employé le temps attendu. - 3 PC	Seulement deux sujets ont fait le bon choix du temps. - 2 PC
V8	Tous les sujets restants ont choisi le temps correct pour V8. - 3 PC	Comme juste précédemment les choix sont corrects. - 2 PC
V9	Aucun des sujets n'a pu mettre V9 au PQP attendu (ni au PA* ¹⁰³) - 0 emploi correct	Ici non plus, aucun étudiant n'a employé le PQP attendu. - 0 emploi correct
V10	Les trois sujets ont correctement mis le verbe V10 au PC	Seul 1 des deux a fait un choix acceptable de l'IMP ici.
V11	Par contre, nul d'entre eux n'a employé l'IMP attendu pour V11.	Les deux ont sujets ont bien utilisé l'IMP attendu
V12	1 seul sujet a mis ce verbe au PC attendu ici.	1 seul a mis V12 au PC, choix correct.

Tableau 25

¹⁰³ Suivant le cas de figure II, l'occurrence d'un PA (Passé antérieur) serait bien sûr acceptable.

Commentaires : observations et déductions

- D'abord, il est clair qu'aucun des sujets, que ce soit dans le groupe A que dans le groupe B, n'est arrivé à produire toutes les formes attendues des différents temps pour compléter ce texte, et ceci malgré les possibilités qu'offrent les trois différents cas de figure.

Seulement 5 étudiants (3 du groupe A et 2 du groupe B) ont pu proposer les temps verbaux acceptables du début jusqu'au verbe V8. Et là encore nous avons beaucoup de réserve par rapport à la production de 2 des 3 sujets du GA qui semblent avoir joué en mettant tous les verbes au passé composé !

Tout ceci nous montre que les apprenants ne maîtrisent pas beaucoup l'emploi des temps attendus dans un récit. En très grande partie, les choix sont faits sans tenir compte d'aucune logique. Les sujets semblent ignorer le côté conceptuel qui gouverne l'occurrence et le choix des temps dans un texte, qu'il soit un discours ou un récit.

- En particulier nous mentionnons les cas des verbes V9 et V12.
 - D'abord, on constate que personne dans les deux groupes n'a réussi à trouver le temps correct auquel il fallait mettre V9, à savoir le PQP. Nous comprenons donc que les apprenants ne comprennent pas encore la question de l'antériorité dans l'emploi des temps verbaux. Logiquement, ils auraient dû se rendre compte que le procès exprimé dans ce cas est antérieur aux événements successifs qui ont commencé et sont exprimés par les verbes, de V4 ou V5 jusqu'à V8.
 - Pour le verbe V12, il y a eu aussi des problèmes. Les sujets pour la plupart n'ont pas mis ce verbe au PC attendu. Ils ont plutôt employé des formes qui avoisinent le présent et l'imparfait. Ce mauvais choix généralisé pose le problème de la non-compréhension du fonctionnement de l'aspect accompli/non accompli par les étudiants. Ce verbe en effet présente ici un procès complètement achevé et ne peut être mis dans un temps de non accomplissement comme le présent ou l'imparfait.

- En plus, déjà en regardant les 2 tableaux de productions, on constate que les formes de l'imparfait sont inutilement trop nombreuses bien que le scripteur n'a pas mis le premier verbe du texte à ce temps. Pour quelles raisons ? Nous ne sommes pas sûr, mais l'on peut avancer que, en tant que de forme simple, les étudiants le trouvent peut-être plus facile de construire les formes des verbes à ce temps. D'où l'on pourrait penser qu'il soit possible que le scripteur (non sûr de lui) ne choisisse que le temps qu'il pense pouvoir bien produire les formes aux différentes personnes de la conjugaison.

6.2.4. Comparaison des performances au niveau des deux groupes

6.2.4.1. Le passé simple

Nous avons déjà vu que pour l'emploi du PS, le groupe A n'en sait pratiquement pas grand-chose. En effet, près de 90% de sujets de ce groupe n'ont pas employé un seul passé simple. En mettant de côté les deux personnes qui ont bizarrement mis dans leur texte une seule forme de PS (Y9 & Y34), il y a juste 4 sujets qui en ont fait cas. Cela fait 11% du total de sujets dans le groupe. Et, pas un seul sujet de ce groupe n'a, même par un simple hasard, employé le PS au début du texte, alors qu'au contraire dans le groupe B quelques-uns l'ont fait. En plus, les formes de PS produites par six sujets sur quatorze (soit 43%) dans ce groupe ont été toutes bien employées.

Même si dans l'ensemble l'emploi du PS n'est pas au bien saisi par la très grande majorité des sujets, la situation est vraiment critique chez les sujets du groupe A. Le groupe B a montré de meilleures performances en ce qui concerne l'emploi de ce temps dans cet exercice. Et nous n'irons pas loin chercher pour comprendre que c'est bien grâce à sa proximité dans le passé, sa familiarité avec la langue française qu'est due cette meilleure performance.

... / ...

6.2.4.2. L'imparfait.

C'est le temps qui a été le plus mal employé ou choisi, le plus malmené si nous osons le dire ainsi. Et voici les raisons qui nous amènent à cette remarque.

Pour commencer nous rappelons que employer l'imparfait au début de ce texte (avec V1) implique que le scripteur se situe dans le cas du tout-imparfait où il aura à employer ce temps jusqu'à la fin afin de donner à l'imparfait, dans ce cas-là, son caractère de temps qui immobilise, éternise le procès au regard de l'observateur alors qu'en réalité les événements continuent de se succéder sans s'arrêter. Malheureusement, cela n'est pas compris par 13 sujets du GA qui ont commencé à compléter le texte en mettant le verbe V1 à l'imparfait mais sans aller jusqu'au bout. C'est encore mieux avec le GB où il n'y a qu'un seul sujet dans ce cas.

En second lieu, ce temps a été abusivement employé dans les deux groupes et pour rien car les emplois dont il est question sont pour la plupart erronés. En effet, alors qu'il ne devait pas avoir plus de deux formes de l'imparfait dans tout le texte (V2 & V11), 24 scripteurs sur les 36 du GA et pire 11 sur 14 du GB ont produit chacun dans leur texte entre 3 et 9 formes de l'imparfait !

Nous voilà face encore à la situation de manque de maîtrise de l'emploi et de la gestion d'ensemble de ce temps en rapport avec les autres, en l'occurrence ici le PC et le PS.

Nous constatons un cas très particulier dans le GA : le sujet Y10 a partout utilisé la forme de l'imparfait y compris avec les verbes V9 et V12 (12 formes). Nous considérons même comme imparfait la forme irrégulière « paraîtait » qu'il a proposée pour V2 et V11 (d'ailleurs c'est le même verbe « paraître »). C'est la désinence 'ait' nous amène à l'acceptation de cette forme.

D'ailleurs, toujours pour l'imparfait, nous nous sommes rendu compte après une bonne observation que les formes du présent ou du conditionnel (respectivement marqué Pr & Co) que nous avons relevées dans les copies au niveau des colonnes 2 et 11 du tableau du GA ne représentent pas en fait le présent/conditionnel. Il nous semble que les sujets qui ont produit ces formes ne savent pas construire l'imparfait du verbe paraître, mais ils n'ignorent pas que la désinence est ici prononcé [ɛ] soit « ait /aient ». Alors à la place de « paraissaient » ils ont mis « paraît » ou « paraîtraient ». Pour le GA, on constate cela surtout chez

les sujets Y2, Y6, Y21, Y22, Y32, Y39 et Y44. C'est seulement un seul sujet (Y13) qui a eu ce problème dans le GB où d'ailleurs les deux formes attendues de l'imparfait (pour V2 et V11) ont été bien produites par presque 50% des scripteurs.

Quelques cas particuliers, enfin, méritent d'être mentionnés car il nous semble confirmer cette constatation que nous avons faite à propos du fait que certains sujets joueraient dans leur choix du temps. D'un, certains étudiants, sachant qu'ils ont trois temps à proposer et n'étant pas sûrs quel verbe doit être à quel temps, chercheraient à s'assurer que tous ces temps sont employés, quel que soit le verbe. D'autres par contre sembleraient se dire que c'est certain que s'ils mettaient tous les verbes du texte à un même temps, ils trouveraient des réponses justes parmi leurs propositions. Pour preuve dans le GA, le cas du sujet Y10 que nous venons de citer en constitue une. Mais c'est un cas de tout-imparfait incorrect car ce sont tous les verbes du texte sans aucune exception (y compris V9 et V12) qu'il a mis à ce temps. Le sujet Y7 du GB (à moins que notre jugement soit incorrect) notre n'est pas loin non plus de cette situation.

Finalement on constate qu'il y a des apprenants qui, non seulement ne savent pas du comment fonctionnent les temps dont il s'agit ici, n'arrivent même pas à construire les formes de ces temps c'est-à-dire qu'ils ignorent les désinences des temps, en gros ne savent pas la conjugaison des verbes. Tel est le cas de Y29 du GA.

6.2.4.3. Le passé composé

C'est le premier temps reconnu en général par nos apprenants pour exprimer le passé ; ils pensent souvent qu'ils l'utilisent bien. Pourtant quand ce temps entre en rapport avec d'autres dans un texte, beaucoup d'entre eux ne savent pas où l'employer précisément. Dans les productions que nous sommes en train d'étudier ici, on ne le trouve pas toujours là où on l'attendait. En effet, comme pour l'imparfait nous trouvons aussi, suivant le tableau des productions, des cas de tout-passé composé (ou à un verbe près) dans le GA (Y3, Y49, Y50) comme dans le GB (Y12).

Remarques déduites sur la performance des 2 groupes dans l'exercice 2

Nous déduisons des observations et remarques faites durant l'analyse de l'exercice 2 que les sujets du groupe B, encore une fois, comprennent le fonctionnement des temps du récit mieux que ceux du groupe A. C'est en fait dans le groupe B que nous avons constaté un emploi plus conséquent, en quantité comme en qualité, de l'emploi du passé simple. Par exemple, à quelques exceptions près ce sont les sujets de ce groupe qui ont le plus employé ce temps pour les verbes V4 à V8.

D'autre part, et contrairement au groupe A, il n'y a pas de cas de productions où la forme de l'imparfait est employée au début du texte. Ils ont tous suivi le cas de figure 1 que nous attendions le plus, c'est-à-dire qu'ils ont mis le premier verbe au passé composé correctement suivi d'un autre passé composé ou d'un imparfait, ce qui pour commencer pourrait vouloir dire que ces choix ne seraient pas faits au hasard.

Conclusion partielle sur les performances des deux groupes dans les exercices de grammaire 1 & 2.

Au terme de l'analyse des productions des sujets dans les deux exercices nous pouvons affirmer que :

1. Dans l'ensemble, il est quand même encourageant de constater que les cas de productions complètement nulles sont rares au niveau des sujets des deux groupes. Mais peut-être que la clarté des consignes a participé à limiter une grande occurrence de telles productions inintelligibles et analysables. Les productions montrent en général que, pour l'emploi des temps verbaux, la situation n'est pas aussi désespérée qu'on l'aurait imaginée.
2. Quel que ce soit le type de texte (récit ou discours), la performance des sujets du groupe B est bien meilleure à celle des sujets du groupe A. Et nous pensons que c'est leur expérience de familiarité avec le français qui en est surtout la cause.

3. Le fait qu'aucun des sujets dans les deux groupes n'ait pu comprendre que le procès exprimé par le verbe V9 devait avoir lieu avant les événements successifs (V4 à V8) et donc pour mettre ce verbe au PQP (ou à la rigueur au PA) montre que les étudiants ne comprennent pas le fonctionnement de l'antériorité et de la postériorité quant on a affaire aux temps verbaux.
4. Par ailleurs, l'échec de presque 70% de l'ensemble des scripteurs soit 34 sujets des deux groupes - seulement 7 du GA et 9 du GB ont employé la bonne forme - à produire la forme du PC (ou à la rigueur du PS) pour le verbe V12 prouve que nos apprenants ont un autre problème quant à ce qui concerne l'emploi des temps verbaux du passé : ils semblent ne pas comprendre la fonction des aspects grammaticaux.
5. Enfin, notre propos au point 1 de cette conclusion partielle quant au fait que la situation n'est pas désespérée par rapport à l'emploi des temps verbaux reste sous réserve. Pour cause, ce jugement se base sur les résultats des tests portant sur des exercices à trous où on ne maîtrise pas toujours ce qui s'y passe. En effet, nous pensons que si nous avons pu radicalement limiter les effets de la tricherie ou du recopiage lors de la tenue de ces exercices, nous ne savons rien de tout se trame dans la tête des scripteurs dans leur recherche de la forme du verbe/du temps à choisir pour combler les trous. Par exemple, il n'est pas exclu que certains étudiants aient pratiqué l'estimation/devinettes, jeu auquel ils s'adonnent souvent quand ils sont face à des tests à trous (QCM) surtout quand ils manquent de certitude dans leurs choix parmi les options. Même si nous n'avons rien pour affirmer qu'une telle situation se soit produite dans les cas de nos exercices, l'option reste toujours valable pour qui traite avec des étudiants/apprenants.

En somme, nous pensons, partant de ce dernier point, qu'il nous faut d'autres éléments pour soutenir nos points de vue surtout sur tout ce que nous avons jugé de 'bonnes productions' dans les traitements des exercices 1 et 2 par les sujets. Il serait donc beaucoup plus concevable d'interroger les productions de textes longs où le scripteur pourra faire usage de son sa propre imagination, de son

indépendance dans la construction des phrases, des parties du texte qu'il produit. Ce qui nous amène à maintenant analyser les copies de rédaction.

6.3. ETUDE DE L'EXERCICE DE REDACTION

Nous aimerions rappeler ici que l'objectif de notre étude des productions d'étudiants à travers la composition écrite sera plutôt linguistique par rapport à l'emploi des temps verbaux du passé par ces scripteurs. Et c'est parce que la contrainte du temps imparti pour cette thèse ne nous permet pas de prendre en compte les données ou paramètres extralinguistiques (psychologiques et sociolinguistiques par exemple). Pourtant ces paramètres qui entrent aussi en jeu quand l'on parle de telles productions écrites, pourraient se révéler importants et révélateurs. Mais nous ne pouvons que faire ce choix. D'autre part, comme nous l'avons dit en amont, nous essayerons de mieux expliquer ici la procédure d'analyse de cet exercice.

6.3.1. Procédure générale d'analyse et quelques règles de procédures spécifiques

Pour ces textes librement produits par les sujets suivant l'exercice de composition écrite, nous allons d'abord repérer les formes verbales qui n'obéissent pas à la correspondance des temps suivant le cadre théorique choisi, c'est-à-dire faire ressortir chaque temps grammatical du passé non conforme à l'environnement textuel selon le type d'énonciation, discours ou récit. Nous rendrons ensuite compte des tendances dominantes des écarts. Plus précisément, pour chaque production (sujet), nous allons extraire des séquences, puis nous déterminerons de ces séquences :

- 1.) le nombre total d'occurrences d'une forme de nos temps du passé concernés : imparfait, passé composé et passé simple.
- 2.) le nombre d'occurrences acceptables,
- 3.) le nombre d'occurrences interprétables, c'est-à-dire les formes qui ne peuvent pas être entièrement rejetées, et enfin
- 4.) le nombre d'occurrences non acceptables.

Nous analyserons les choix des sujets et à travers des commentaires nous expliquerons ce qui justifierait ces différents choix.

Après les résultats de l'analyse des productions de chaque sujet, nous allons essayer d'obtenir les résultats croisés des différentes productions au niveau de chaque sous-groupe. Plus loin suivra l'interprétation des résultats à travers une lecture-brute des résultats obtenus suivant les groupes, les résultats croisés de l'ensemble des résultats obtenus et finalement une lecture-critique des résultats bruts et croisés.

D'un, parce qu'ils sont aussi des éléments de référence pour la définition du temps verbal (ici du passé) emprunté par l'apprenant¹⁰⁴ – le cas de « **soudain** » nous le montre dans l'exercice 2 -, nous prendrons en compte dans cette analyse les éléments linguistiques qui accompagnent les tiroirs. Il s'agit des adverbes et compléments de temps, les périphrases verbales, les déictiques etc. De deux, nous pourrions peut-être faire référence aux rapports entre les phrases, ce qui aboutit à voir globalement le texte dans sa valeur sémantique.

Quant aux règles de procédure spécifiques, nous dirons que ce qui importe le plus ici ce sont en fait les séquences que nous allons extraire des diverses copies et non nécessairement le nombre de sujets par groupe bien qu'il ne soit inutile de varier ces sujets-scripteurs. Ce qui veut dire que si par exemple nous ne trouvons pas beaucoup à redire à propos des formes verbales dans une copie il ne serait pas nécessaire de parler de quelque analyse que ce soit dans ce cas-là. Aussi est-il possible de tirer plusieurs séquences d'une copie.

Rappelons par ailleurs que nous recopions textuellement la production du scripteur dans la séquence, mais c'est nous qui soulignons toutes les formes des temps qui apparaissent dans les séquences et que nous étudions, qu'elles soient acceptables ou non. Par contre, en plus du soulignement nous mettons en gras les temps étrangers non attendus.

Ce que nous recherchons ce sont les éléments ou traits nous permettant de nous faire une idée du temps que le scripteur entend utiliser et non nécessairement l'exactitude de la forme. Par exemple dans le premier extrait qui va suivre, nous n'avons aucun doute que c'est le PC qu'a employé l'auteur du texte quand il écrit

¹⁰⁴ Kashema, M. op.cit, p. 153.

« m’ont accompagné » avec un participe passé impossible qu’il invente. En revanche, il peut nous arriver en recopiant les textes ou extraits d’effectuer des corrections sur certains mots autres que les formes verbales, bien sûr des corrections qui n’ont aucun effet sur notre analyse mais qui permettront parfois une lecture facile et rapide pour mieux comprendre ce que le scripteur veut signifier dans certaines constructions qui se montrent très tortueuses. Pourquoi par exemple recopier ‘fevrier’ au lieu de février ou garder ce ‘accompagni’ étrange. Parfois aussi dans les séquences, nous mettons le mot facilitateur que nous suggérons entre crochets et le plaçons devant le mot incorrect du scripteur qui pourrait gêner la compréhension rapide du dit de ce dernier.

Enfin, pour résumer les distributions de temps aussi bien au niveau individuel des sujets qu’au niveau des groupes nous utilisons des tableaux. Et nous abordons cette analyse avec les copies des sujets du groupe B. Le fait que les sujets de ce groupe sont en un plus petit nombre nous a permis de lire et de relire toutes leurs productions en un bloc, ce qui nous a vite donné une compréhension globale des contenus temporels. Compréhension qui en retour nous a fourni le stimulus et l’enthousiasme spontanés pour vite aborder le travail à ce niveau.

6.3.2 Analyses des productions du groupe B : distribution des temps

Ce groupe compte, nous le rappelons, 14 sujets. Nous allons prendre leurs productions l’une après l’autre, et en extraire surtout au cas où une copie est trop longue, des extraits ou séquences que nous allons présenter à chaque fois, puis ensuite les analyser à travers des commentaires.

- **SUJET Y4.**

Comment j’ai passé mes dernières vacances

Séquence 1

J’ai fini mes examens en 2 fevrier 2011et mes dernières vacances ont commencé à partir de ce jour. J’étais très content quand ma mère m’a informé que je partais chez mon oncle au Ghana. C’était la première fois que **j’ai quitté** le Nigeria.

Le jour du départ, ma mère et mes deux frères m’ont préparé [m’ont aidé à me préparer] pour le voyage. Ils m’ont accompagné [accompagné] à la gare

où j'ai pris un espace très confortable dans le bus. Après quelques minutes nous avons quitté la gare pour aller à Accra. J'ai dormi toute la journée.

Séquence 2

Nous sommes arrivés à Accra à vingt deux heures et demi. J'**étais accueilli** par mon oncle et mon cousin, Moshood. Lorsque nous sommes arrivés chez eux j'ai dormi encore car j'étais fatigué. Le lendemain j'**étais réveillé** par mes deux petites cousines Balkis et Aishat. Elles étaient très heureuses de me voir. Avec eux, j'ai bavardé trop. Leur mère nous a invité au salon où j'ai parlé de ma famille et mes derniers examens. Ensuite, il était l'heure pour le petit déjeuner. Voilà la première fois que **j'était introduit** au repas ghanéen. Moshood, l'aîné de mon oncle m'a enseigné une langue, le tcholli, la plus parlée à Accra. Il m'a aussi enseigné [appris] à conduire. Tous les matins nous conduisaient [conduisions] pour (pendant) une heure.

Il y avait un jour, je m'ennuyais et j'ai quitté la maison avec Moshood pour rendre visite à quelques places intéressantes. Nous avons visité le musée national. J'**étais informé** de ce qui était intéressant...

Enfin on m'a informé de revenir au Nigeria parce que l'école **reprend** en deux jours.

Commentaire :

Le paragraphe introductif de la composition (séquence1) commence très bien avec deux procès clairement bornés, ce qui a nécessité l'emploi du PC dans les deux cas. En fait ces procès sont accomplis : « ai fini mes examens » ; et c'est la borne droite de ce premier qui marque la borne gauche du second procès « vacances ont commencé » et qui sont déjà achevées car elles sont qualifiées de 'dernières'. Ensuite ont suivies deux formes d'imparfait exprimant l'un, un état et l'autre une action-cadre : « étais » et « partais ». Mais l'auteur finit le paragraphe avec une forme de PC vraiment incongrue, « j'ai quitté », qui malheureusement gâche la belle suite des formes d'imparfait de toile de fond. Par contre tous les PC qui viennent après sont bien employés.

La seconde séquence est tout parsemée de formes verbales dont on se demande le sens temporel que veut leur donner le scripteur : IMP ou PQP ? En tout

cas aucun d'eux ne marche là où on devait avoir des formes de PC. En effet, pourquoi n'a-t-il pas simplement dit : ***J'ai été accueilli*** par mon oncle... ; Le lendemain, ***j'ai été réveillé*** par mes deux petites cousines ? Ou alors dire à la forme active : « Ce sont mes deux cousines qui m'ont réveillé » ? Pourquoi a-t-il aussi choisi de dire « ***J'étais introduit*** » ou encore « ***J'étais informé*** » du paragraphe suivant dont nous parlerons bientôt.

Le scripteur de par son passé n'est-il pas en train d'employer ce type de PQP (à la place du PC) que l'on rencontre dans les pays francophones limitrophes de notre pays et que nous ne rencontrons pas en France ? Cela nous paraît plus vraisemblable.

Cependant nous nous demandons aussi s'il ne serait pas influencé par l'anglais en produisant ces formes passives en traduisant directement dans cette langue la dernière forme passive : « ***The next morning I was woken up by my two little cousins*** » ne sachant pas qu'au retour 'was woken up' se traduirait en français par 'ai été réveillé'.

Mais nous allons considérer ces formes produites par ce scripteur parmi les imparfaits car nous sommes plus tenté à croire qu'il se refusait juste d'utiliser la forme active : « Mon oncle *m'accueillait* » ; « mes petites cousines me réveillaient » et « il/on m'informait. » Et comme pour nous convaincre, nous sommes reparti à ces productions précédentes ; et là nous nous sommes rendu compte que ce sujet est enclin à l'emploi de l'imparfait. En effet, c'est lui qui a produit le plus grand nombre de formes d'imparfait dans le second exercice de grammaire avec 9 formes (la plupart incorrectes évidemment) là où il ne devait pas avoir plus de 2 ou alors 3 en plus de la forme du PQP. Dans le premier exercice il a pu produire 7 des 9 formes d'imparfait attendues. Mais dans l'ensemble le sujet ne s'en sort pas trop mal dans cette rédaction. Or, qu'elles soient considérées comme IMP ou PQP, ces formes sont irrecevables ; elles apparaissent toutes à la place des PC. Autrement dit nous les prenons pour des PC manqués dans notre comptage.

Nous aimerions d'autre part faire remarquer que dans « ***je m'ennuyais et j'ai décidé*** », la conjonction 'et' est inopportune mais nous ne rejetons pas le PC que nous considérons comme interprétable. Alors que le PR sera considéré comme un IMP manqué.

Résumons dans un tableau la distribution des temps chez ce scripteur suivant ces séquences.

	Occurrences Total	Occurrences acceptables	Occurrences Interprétables	Occurrences non acceptables
PC	24	19	0	5
IMP	11	9	0	2
Autres -	III	0	0	III
PQP	I	0	0	I
PR				

Tableau 26

Remarque sur les temps dits ‘Autres’ sur les tableaux.

Par ailleurs, si nous faisons parfois apparaître certains temps sur les tableaux c’est parce que nous avons constaté que les sujets les emploient à la place des temps que nous étudions, les connaissant comme temps du passé. Ce sont par exemple, le PQP, vrai temps (d’accomplissement), ou le PR etc. Même parfois nous y faisons remarquer d’autres qui ne marquent pas le passé mais qui apparaissent aussi dans les copies.

C’est pour faire remarquer les erreurs commises que nous montrons ces temps ne comptant pas parmi les temps étudiés ici. Ils n’auront donc pas d’effet sur nos comptages. C’est d’ailleurs pourquoi nous n’indiquons leurs occurrences que par des chiffres romains.

- **SUJET Y7**

Une histoire intéressante.

Séquence 3

On récolte ce qu’on **a semé**.

Il était une fois, dans un petit village, un homme appelé Abou. Abou **est** un cultivateur que tout le monde dans le village aimait parce qu’il était très généreux.

Monsieur Abou **a** trois femmes, Zénabou, Fatima et Aishat. La première femme était très calme et gentille. Fatima, la seconde **est** très [si] méchante qu'elle n'aimait même pas que ses enfants s'associent avec les autres enfants de ses maratres [coépouses] et ceux du village. Aishat était la dernière femme d'Abou. Abou aimait toutes ces femmes mais l'amour qu'il avait pour Aishat était plus fort. Zénabou **croyait** qu'elle **est** la plus âgée et elle les **prend** pour ses filles.

Fatima savait que depuis l'arrivée de Aishat, tout **était changé** [avait]... Aïshat **devenait** enceinte. Zénabou [plutôt Fatima d'après l'histoire] **a pris** [prit] l'occasion [la décision] de la tuer. Au cours de l'accouchement vraiment, Fatima tua sa coépouse. Le jour de l'enterrement, Fatima était celle qui a pleuré le plus. Les gens pensaient que **c'est** [à cause de] l'amour qu'elle avait pour sa coépouse, alors qu'elle était très contente.

Séquence 4

C'**est** parce qu'elle [Zénabou] ne pouvait pas avoir d'enfant que son mari Abou **avait marié** [a épousé] Fatima et **c'est** parce que Fatima **est** très méchante que Abou a marié Aïshat. C'**est** après avoir marié Fatima que Zénabou a pu donner naissance à un seul garçon...

Un jour Fatima décida de tuer le fils de Zénabou. Mais elle n'a pas pu le faire. Elle **avait beaucoup essayé** mais tout tombait nul [tombait à l'eau]...

Une nuit elle visita son charlatan et ce dernier lui **a donné** [donna] certaines choses avec des conditions. C'est ainsi que Fatima la méchante est revenu pour finir sa coépouse. Mais

la nuit qu'elle chantait l'incantation, ce qu'elle prenait en main tombait et un serpent apparaissait. Elle a crié, crié mais personne n'était là pour la secourir.

Elle est quand même [Elle en est sorti] vivante, mais ses pieds **étaient gonflés** ; ne pouvant pas les élever, elle **reste** sur place. Elle demandait à Dieu de la tuer au lieu de ces peines. On a vendu [plus tard] toutes ses propriétés pour s'occuper d'elle mais aucun changement. Elle a récolté ce qu'elle a semé.

Commentaire :

En général, le texte entier contient différents temps ce qui n'est pas anormal mais peu de PS dans un récit. Malheureusement il manque une concordance entre ces temps ; surtout avec beaucoup de formes de PR en ce qui concerne le présentatif 'c'est' ou l'état 'est' qui sont sensés être à l'IMP.

Dans la séquence 3, un problème se pose déjà au niveau du titre de la composition écrite qui en entier ressemble à une maxime/sentence. Et comme c'est le cas avec ces types d'énoncés, le verbe reste à la forme intemporelle (PR). Alors que notre scripteur commence avec la bonne forme, il décide de faire suivre ce PR d'un PC, ce qui n'est pas concordant. La dernière phrase de son texte, dans laquelle il emploie les verbes 'récolter' et 'semer' à sa propre façon, montre que nous avons raison dans ce jugement ; il a bien écrit à ce niveau : « Elle a récolté ce qu'elle a semé. »

Ensuite le sujet met au PR des verbes qui expriment des états et qui donc devaient être ici à l'IMP « a » « est » etc. Il y a également un mélange incroyable de temps qui conduit à des phrases qui sortent de l'ordinaire comme l'avant dernière dans cette séquence:

« Zénabou croyait qu'elle est la plus âgée et elle les prend pour ses filles... »

L'IMP 'croyait' n'est pas acceptable ici car pour nous qui connaissons bien la culture sous-adjacente à ce récit, cette femme est en réalité la plus âgée, ce n'est pas une croyance. Le présent 'est' est aussi malvenu. Et pis le PR 'prend' ! D'ailleurs toute cette lourde structure devait plutôt être allégée avec un participe présent pour convenablement avoir :

« Zénabou **étant** la plus âgée, **prenait** ses jeunes coépouses comme ses propres filles. »

On constate ainsi qu'elle a employé le pronom complément 'les' sans avoir employé au préalable son référent. En tout cas nous allons considérer cet IMP comme interprétable.

Ensuite, à la place d'un PC c'est un IMP que nous trouvons dans : « Aïshat devenait enceinte ». Alors que l'état de grossesse constatée est déjà achevé. Donc le procès exprimé par '*devenir-enceinte*' (ou mieux 'tomber enceinte') est accompli. D'autre part, il faut signaler que le plus que parfait « était changé » qui vient avant est aussi PC manqué.

Finalement après un PC (« a pris »), notre scripteur a préféré utilisé une forme de PS (« tua »), et à juste titre car c'est le PS qui a la priorité dans ce cas précis et encore dans un récit. Donc nous rejetons ce PC.

Dans la séquence 4, un PQP « **avait marié** » (épouser) vient en lieu et place d'un PS ou PC après un IMP qui se trouve dans la subordonnée de cause. Or certains éléments du cotexte comme la relation entre Zénabou et Fatima nous permettent de comprendre que le procès 'Abou-épouser' ne peut pas être antérieur au procès 'elle-pouvoir' mais postérieur. 'Abou-épouser' qui est la conséquence de 'elle-pouvoir' doit plutôt être exprimé au PC. D'ailleurs, on voit que le scripteur se rattrape toujours dans la même phrase quand il énonce le même type de relation causale, sauf qu'il utilise encore un PR malencontreux au lieu de l'IMP 'était'.

Dans le paragraphe suivant de la séquence, on trouve un premier emploi du PS :

« Un jour Fatima décida de tuer le fils de Zénabou. Mais elle n'a pas pu le faire. Elle avait beaucoup essayé mais tout tombait nul... »

Consciemment ou inconsciemment, le scripteur utilise ici un PQP 'avait essayé' qui est bien à propos, ayant une valeur d'accompli à un moment donné du passé comme le disent Barceló & Bres (2006 : 85). Dans un tel emploi le PQP s'associe avec un IMP, un PC ou un PS. Mais dans cet ordre d'idée même le procès d'avant devait aussi être au PQP au lieu du PC.

Et puis dans la phrase qui a suivi, c'est un autre PS 'donna' qui devait suivre 'visita' pour une meilleure concordance : « Une nuit elle visita son charlatan et ce dernier lui a donné certaines choses... »

Enfin, le dernier paragraphe de cette séquence raconte tout ce qui s'était passé la nuit où Fatima devait user des potions magiques reçues de son dit charlatan et qui devait servir à tuer le fils de sa coépouse :

« La nuit qu'elle chantait l'incantation, ce qu'elle prenait en main tombait et un serpent apparaissait. Elle **a crié, crié** mais personne n'était là pour la secourir. »

Cet énoncé s'offre à une interprétation double. D'abord si nous devons nous tenir à la présence d'un seul PC 'a crié' dans la seconde phrase, on pourrait trouver une première interprétation à cet énoncé car les verbes 'tomber' et apparaître' ne pourraient qu'être au PC, ce qui nous donnerait un énoncé acceptable (au niveau des formes verbales) comme celui-ci:

« ... elle chantait l'incantation, ce qu'elle prenait en main est tombé et un serpent est apparu. Elle a crié, mais personne n'était là pour la secourir. »

Mais c'est grâce à certains éléments du cotexte que nous trouvons la vraie interprétation à cet énoncé. Le premier élément de l'entourage discursif qui nous éclaire c'est la répétition du participe passé 'crié'. Il nous permet de comprendre que l'action de crier s'est faite soit plusieurs fois (procès itératif) ou alors qu'elle a duré (procès en cours d'accomplissement). Dans ce cas, ce procès devait donc s'exprimer à l'IMP et non au PC. En plus l'autre élément du texte, le groupe nominal « certaines choses » (qui lui ont été données par son charlatan) permet de croire qu'il y avait plusieurs objets qu'elle 'prenait l'un après l'autre cette nuit-là et non qu'elle les 'prenait' (ou mieux tenait/avait dans ce cas) tous à la fois, ce qui aurait nécessité des PC comme précédemment pour les verbes 'tomber' et 'apparaître'. En somme ce sont ces éléments du cotexte qui nous permettent de dire que le scripteur devait employer une suite d'IMP pour toute cette portion de la séquence, pour avoir en définitive ce qui suit : « ... elle chantait l'incantation, ce qu'elle prenait en main tombait [chaque fois] et un serpent apparaissait. Elle criait mais personne n'était là pour la secourir. »

Il faut faire remarquer, que venons de voir là enter en jeu l'influence de la langue maternelle de l'étudiant. En effet en langue yoruba, quand dans un énoncé le verbe est repris plusieurs de fois de suite cela implique que le procès en question est d'aspect itératif.

En somme, on peut voir que ce sujet a une connaissance de l'emploi des temps verbaux du passé qu'on peut qualifier d'assez étendue pour son niveau actuel, mais il fait souvent des mélanges et surtout fait intervenir, par inattention ou on ne sait trop pourquoi, des formes de PR qui viennent perturber les énoncés qu'il produit. Nous en avons identifié 10 au total : 3 formes de 'est, 4 formes du présentatif 'c'est' ; 2 formes de 'a' puis le PR 'prend' dont nous parlé. Or toutes ces formes devaient être à l'IMP.

Les deux séquences nous offrent un total de 30 formes verbales qui se répartissent comme on le voit dans le tableau ci-dessous.

	Occurrences Total	Occurrences Acceptables	Occurrences Interprétables	Occurrences non- acceptables
PC	11	8	0	3
PS (PC)	3	2	0	1
IMP	25	22	0	3
PQP	IV	II	0	II
AUTRES : PR	V	0	0	V

Tableau 27

- **SUJET Y11**

Une excursion à laquelle j'ai participé.

Séquence 5

C'était le 3 janvier 2009 que je suis allée en excursion au Bénin avec une amie ; notre point de départ était le Village français du Nigeria. Nous avons quittés le Village à huit heures avec la voiture de mon amie.

Après avoir rouler pour [roulé pendant] environs 20 minutes vers Sèmè, nous **étions déjà arrivés** (PC x) devant une (un) barrage et cette barrage marquait la fin du Nigeria et le début du Bénin. A cette barrage j'ai vu des choses étranges mais qui ne semblait pas étranges pour ma copine parce que ce n'était pas sa première fois de voyager vers le Bénin. La première chose que j'ai vu et qui m'**avait étonné** c'était un homme qui parlait français. Il était un commerçant. J'ai aussi vu des gens qui voulaient traverser la frontière pour entrer au Nigeria, et d'autres comme nous pour entrer au Bénin. Après avoir gaspillé environs 20 minutes, nous avons traversé la frontière et c'est là que j'ai vu "Bienvenue au Bénin".

Après avoir encore roulé pendant cinq minutes, nous sommes arrivés là où nous **devons** échanger notre Naira en CFA. Après cela nous avons repris le chemin de Cotonou qui est la capitale du Bénin. A notre arrivée là-bas nous sommes allés dans un endroit appelé Bynmy's. Ce qui m'a beaucoup plu dans cet endroit était le zoo et c'est parce que j'ai vu des animaux sauvages que je n'ai jamais vu dans la

vie : le lion, la gazelle, la panthère et le crocodile. J'ai utilisé ma caméra pour prendre des photos des animaux. Après cet endroit, nous sommes allés dans un marché appelé Tokpa où nous avons acheté beaucoup de choses.

Après le marché, nous avons repris le chemin du Nigeria et nous sommes arrivées à la frontière mais nous avons gaspillé moins de temps cette fois-ci [fois-là]. A 14 heures 30 minutes nous étions déjà arrivées au Village. C'était une excursion que je n'oublierai jamais.

Commentaire :

Encore ici le PQP est mal employé parce que ce qui prévaut ici n'est ni l'accompli ni l'effet d'antériorité qui sont les emplois standard du PQP, mais plutôt la résultante du premier procès au participe passé avec avoir qui en fait équivaut ni plus ni moins à un PC. Donc c'est un PC ou même un PS qui est attendu. « Après avoir roulé pendant 30 minutes nous sommes arrivés... » D'ailleurs la copie montre que le scripteur avait bien mis ce PC avant de le barrer pour mettre le PQP. Mais ironiquement, là où on attend un PQP d'effet d'antériorité (par rapport au premier procès : j'ai vu), antériorité renforcée par la présence d'élément du cotexte 'jamais dans ma vie', le scripteur propose un PC.

De toutes les façons nous avons ici l'une des copies les mieux rédigées quant à ce qui concerne l'emploi des temps dans un discours.

	Occurrences Total	Occurrences Acceptables	Occurrences Interprétables	Occurrences non- acceptables
PC	23	21	0	2
IMP	13	11	0	2
PQP AUTRES : PR	IV	II	0	II
	I	0	0	I

Tableau 28

- **SUJET Y12**

La vie d'un homme illustre

Séquence 6

Félix Houphouët Boigny est né en 1905 à Yamoussoukro, sa ville natale en Côte-d'Ivoire. Il est né dans une famille de planteur. Après son très bon parcours à l'école primaire, car il était brillant, il part pour ses études secondaires à l'Ecole Normale William-Ponty au Sénégal. De là, après ses études secondaires, ce fut la route vers la France pour les études universitaires parce qu'à cette époque, il n'y avait pas d'universités dans les pays francophones. A l'université il s'est inscrit à la faculté de médecine car son ambition était de devenir médecin.

En France durant son cursus étudiant, il rencontra des grandes figures de la littérature négro-africaine avec qui ils ont lutté [il a lutté] ensemble pendant ladite période contre l'oppression et le racisme dans les universités françaises.

Après son programme de médecine et devenu docteur, et étant un homme très intelligent, Félix Houphouët Boigny a eu l'offre du gouvernement français pour rester en France. Durant son séjour et étant un homme actif dans la politique, il a eu l'opportunité de rentrer à l'assemblée nationale française en tant que député. Ce fut le changement du cours de l'histoire, le premier Noir député en France. De part là, il fut le président de l'assemblée nationale française, et un jour il a été président de la république française par accident pour un jour car le président français à cette époque était dans une condition désagréable...

Après toutes ces années passées dans le gouvernement français, Boigny décida de rentrer dans son pays natal où il fut nommé gouverneur de la Basse-volta alors que O. Coulibaly était le gouverneur de la Haute-Volta durant les années 40. Une période où les nations africaines étaient prêtes à acquérir leur indépendance. Durant ce temps plusieurs changements eurent lieu ; d'abord il s'est battu pour rendre la terre à son peuple et il a créé un grand syndicat : le syndicat agricole africain (SAA)... Après plusieurs luttes, il a apporté le pays à l'indépendance et en fut le premier président le 7 août 1960.

Commentaire :

C'est d'une copie de deux pages pleines presque sans faute de construction verbale que nous avons tiré cette séquence. Elle est produite par un étudiant dont le niveau est très élevé.

En dehors d'une forme du PR où on attendait un PS, toutes les formes de PC, d'IMP et PS apparues sont toutes acceptables. Nous ne considérons pas cependant ce PR comme une forme ratée de PS parce que nous croyons que ce sujet, vu sa performance, connaît bien l'usage du présent historique. Par ailleurs, le PS pourrait bien passer à la place de certains PC, cependant nous les acceptons sur la base qu'ils ne modifient en rien le texte.

	Occurrences Total	Occurrences Acceptables	Occurrences Interprétables	Occurrences non- acceptables
PC	10	10	0	0
PS	8	8	0	0
IMP	6	6	0	0
Autres (PR)	I		I (PS)	0

Tableau 29

- **SUJET Y13**

Comment j'ai passé mes dernières vacances.

Séquence 7

Deux jours après mon examen à l'école, j'ai commencé à penser [à] comment et où j'irai passé mes vacances. Puisque mon école est situé dans un village de l'état d'Osun et [que] j'ai auparavant passé des vacances avec mes oncles dans ce village. Donc j'ai décidé maintenant [cette fois] de changer [le lieu] où j'irai passer mes vacances. C'est pour cela que j'ai décidé d'aller passer mes vacances cette fois-ci à Lagos chez mon grand- frère de même père et de même mère. Mon frère était très content quand il a appris que je viens passer mes vacances avec lui. Donc, il était très pressé de me de me voir. Il a même m'envoyer [m'a même envoyé] de l'argent pour que je vienne vite.

Le jour (où) je quittais mon village était un bon samedi. J'étais très occupé parce que, apart [à part] que je vais chez mon frère, c'était ma première fois (que) je

quitte mon village pour Lagos. Je me suis levé très tôt pour me laver. A sept heures du matin, je suis déjà prêt pour le voyage. Ma mère m'a beaucoup choyé ce matin-là. Après le repas mon (jeune) frère, ma sœur et ma mère m'ont accompagné [au lieu] où je suis allé prendre le bus.

J'ai quitté Ife à huit heures du matin et je suis arrivé chez mon frère à Lagos à onze heures du matin puisque c'est un voyage de quatre heures. Dès que [Quand] mon frère m'a vu il était très content parce que il y a cinq ans on s'est vu. Ce jour-là sa femme a préparé une bonne nourriture. Elle m'a choyé comme un nouveau-né. A huit heures du soir, je suis obligé d'aller dormir parce que j'étais très fatigué.

Le lendemain était un bon dimanche ... Après le déjeuner on est tous sorti. Tout d'abord nous sommes allés dans un grand supermarché à Ikoyi, en quittant là-bas nous sommes allés à "National Theatre " à Surulere. Puisque c'était ma première fois à Lagos j'ai vu beaucoup de choses nouveaux [de nouvelles] que je n'ai jamais vu et j'étais étonné.

En conclusion, les vacances que j'ai passé à Lagos était formidable et inoubliable.

Commentaire :

Au premier paragraphe, la périphrase aspectuelle commencer à caractérise un procès en déroulement à son début ; donc le processus de 'penser' a certainement duré un certain temps dans le passé. Ce processus n'était pas arrivé à sa fin pour valoir le FUT dans lequel est mis le procès suivant qui lui est associé, comme si le lieu de vacances était déjà connu. Il fallait donc une forme d'IMP à la place de FUT, même si cet IMP n'indique pas obligatoirement un temps passé. C'est le futur dans le passé. Ensuite, l'indicateur temporel auparavant indique l'antériorité, donc le procès qui lui est associé ici doit être au PQP : « Puisque mon école est situé dans un village de l'état d'Osun et [que] *j'avais auparavant passé* des vacances avec mes oncles dans ce village ... »

Alors que le reste des formes temporelles du paragraphe sont recevables, il y a un PR, « viens », qui est malvenu ; on attend un IMP à sa place dans la phrase

suivante : Mon frère était très content quand il a appris que je viens passer mes vacances avec lui. ».

Avant de parler des formes verbales qui sont contenues dans le second paragraphe, nous voudrions faire remarquer que la structure de la première phrase de cette partie est purement yoruba :

« Le jour (où) je quittais mon village était un bon samedi. »

Le Yoruba qualifie de ‘bonne’ ou ‘grande’, une journée où il lui arrive un/des événement(s) heureux qu’il n’espérait pas : la visite surprise d’un ami, la naissance d’un enfant, une promesse positive etc. Continuons l’analyse verbale en reprenant tout le paragraphe :

« Le jour (où) je quittais mon village était un bon samedi. J’étais très occupé parce que, apart [à part] que je vais chez mon frère, c’était ma première fois (que) je quitte mon village pour Lagos. Je me suis levé très tôt pour me laver. A sept heures du matin, je suis déjà prêt pour le voyage. Ma mère m’a beaucoup choyé ce matin-là. Après le repas mon (jeune) frère, ma sœur et ma mère m’ont accompagné [au lieu] où je suis allé prendre le bus. »

Il faut noter que ce sujet a beaucoup utilisé le PR dans sa copie, six au total. Et tous ces présents ont été utilisés par pour exprimer le PC, mais à la place de l’IMP. Trois d’entre ces formes prennent les places de trois formes du vrai temps imparfait manqué (exprimant un événement passé), alors que les trois autres représentent un imparfait qui aurait servi à exprimer le futur dans le passé.

	Occurrences Total	Occurrences Acceptables	Occurrences Interprétables	Occurrences non- acceptables
PC	21	17	0	4
IMP	10	7	0	3
AUTRES :	VI	0	0	VI
PR	I	0	0	I
FUT				

Tableau 30

- **SUJET Y14**

Une excursion à laquelle j'ai participé

Remarque

Cette copie montre aussi que l'auteur est francophone, donc avec un niveau plus avancé. Mais contrairement à la copie précédente, sa production est pleine de stratégies d'évitement de l'emploi de vraies formes verbales. En effet, nous comptons 16 utilisations du présentatif « c'est/c'était » dans une copie de deux pages ! Et aussi des emplois de prépositions suivies de noms ou de participe passés au début des phrases, et qui prennent la place du groupe verbales.

Séquence 8

Ouidah, une ville historique de la république du Bénin. C'est là-bas que j'ai participé pour la première fois de ma vie à une excursion. C'était le 17 avril, l'avant-dernier samedi du mois. C'était vers 8 heures que tous les étudiants qui allaient en excursion ce jour-là se sont rassemblés devant l'auditorium du Village. Après l'appel par le professeur, chacun est rentré dans son car [l'un des cars].

Nous avons quitté le Village à 9 h 45 minutes ; c'était un parcours de 30 minutes à [jusqu'à] la frontière du Nigeria et du Bénin qui a comme nom Sèmè. C'est là-bas que nous avons remis nos passport [passeports] au professeur accompagnateur (et) qui les a fait tamponné [cacheter] par les agents de la douane. Après quelques minutes nous avons traversé la partie de la frontière nigériane pour [aller au côté] le Bénin. Au marché d'échange, nous avons changé la monnaie nigériane en francs CFA, la monnaie béninoise. Après avoir changé l'argent nous avons continué le parcours [trajet] pour Cotonou, la capitale économique du Bénin. C'est une ville propre. A Cotonou nous sommes allés à la librairie Notre-Dame où nous avons acheté quelques livres qui ne servira [serviront] à apprendre la langue française. De Cotonou, nous sommes allés à Ouidah. En route nous avons vu beaucoup de sites touristiques. Nous sommes arrivés à Ouidah à 14 heures passé de quelques minutes.

A notre arrivée à Ouidah, nous avons visité le temple des pythons. C'est un endroit sacré. De là-bas nous sommes partis au point de non-retour. C'est là que nous

avons appris des tard de choses [tas de choses] et comment le peuple noir a été massacré par les Blancs. De là nous sommes retournés à Cotonou, au marché de Tokpa pour faire des achats. Et après nous nous sommes mis en route pour le Nigeria et nous sommes arrivés à 19 heures au Village français. C'était vraiment extraordinaire parce que c'était ma première fois de ...

Commentaire

Le scripteur a employé principalement le PC, et même si presque la totalité des formes apparues sont acceptables, il n'y a as eu un seul verbe plein employé à l'IMP, en dehors des présentatifs. Le PQP qui apparaît dans cette séquence-texte n'est qu'un PC manqué. Toutefois, le scripteur est un étudiant très avancé.

	Occurrences Total	Occurrences Acceptables	Occurrences Interprétables	Occurrences non- acceptables
PC	21	20	0	1
IMP	6	4	0	2
Autres	0	0	0	0

Tableau 31

• SUJET Y16

Une excursion à laquelle j'ai participé

Séquence 9

Du 13 au 20 septembre, j'ai participé à une excursion à Cotonou. Cette excursion a été entreprise suite à l'invitation d'une personnalité béninoise. Nous étions une vingtaine d'étudiants du département de français à prendre part à ce voyage de loisir et d'apprentissage.

En effet, nous avons quitté l'université d'Ilorin le lundi 13 septembre 2010 aux environs de midi pour arriver à Cotonou aux environs de minuit. Nous étions logés dans un grand hôtel dont notre hôte est propriétaire. Il faut dire que cette excursion avait pour but de nous familiariser à l'environnement francophone. Bien que nous n'ayons passé [n'ayons] qu'une semaine, nous avons appris beaucoup de choses.

Pendant cette excursion nous avons eu l'occasion de visiter la ville de Cotonou et bien d'autres lieux importants au Bénin. Ainsi nous avons visité la Chambre de Commerce et d'Industrie du Bénin, la présidence etc. Nous avons donc des journées pleines d'activités de toutes sortes. Chaque jour, on avait des séances de causerie qui étaient supervisées par l'un de nos professeurs.

Il est important de souligner que notre hôte n'a pas lésiné sur les moyens pour qu'on ait un séjour agréable. Il faut aussi dire que pendant cette excursion, il a régné un climat de convivialité et de fraternité non seulement entre les étudiants mais aussi entre les personnes qu'on a eues la chance de côtoyer.

Dans l'ensemble cette excursion fut une expérience enrichissante et inoubliable. Car il nous a été donné la chance d'aller hors des frontières du Nigeria ... Aussi avons-nous œuvré à être de dignes ambassadeurs du Nigeria en terre étrangère. Enfin nous avons quitté la ville de Cotonou le lundi 20 septembre. Cette séparation a été quelque peu déchirante pour nous et nos hôtes. [Car] C'était comme si on avait toujours vécu ensemble.

Commentaire :

Ce sujet a également la performance de francophone avec un niveau très élevé en français.

Cependant, on notera que la forme passive (**étions logés**) qui apparaît dans le texte est le correspondant de l'active qui est : 'On nous logeait'. Or, on aurait dû à la forme active 'on nous a logé' ce qui donnerait au passif : 'Nous avons été logés'. Donc cette forme 'étions logés' que nous considérons comme un IMP ne marche pas. Ce procès devait plutôt être au PC car il est en relation avec celui qui vient avant et qui est bien au PC : 'nous-quitter'. L'erreur sera donc considérée et comptée comme un PC raté.

En revanche le scripteur, on ne sait pas pourquoi, fait apparaître dans sa copie un PS qui est bien employé. Mais nous le classerons comme un PC dans cette énonciation de discours où on ne l'attendait pas obligatoirement.

... / ...

	Occurrences Total	Occurrences Acceptables	Occurrences Interprétables	Occurrences non- acceptables
PC	18	17	0	1
IMP	6	6	0	0
AUTRE : PQP	I	I	0	0

Tableau 32

- **SUJET 17**

Racontez-nous une histoire intéressante

Séquence 10

Lorsque je vivais chez mon grand-père, ce dernier avait l'habitude de me raconter [conter] des histoires. Je vais vous raconter une qui parle de deux familles, une pauvre et une riche ; mais les deux familles se ressemblent sur un seul point : l'infidélité. La première famille était celle de Mr Lanré qui venait de prendre une jeune femme en mariage. Le couple vivait heureusement [heureuse] et n'avait besoin de rien. Il avait de l'argent. La deuxième famille, c'était celle de Mr Wolé. Il avait une femme mais le problème c'est qu'il était pauvre. Mr Wolé n'avait pas de travail.

Un matin, lorsque Mr Lanré allait [voulait partir] au bureau, il appela son boy et lui demandà d'obéir à sa femme. A son départ [Après son départ], Madame Lanré demandà au boy de venir déjeuner avec elle. Le boy surpris par la réaction [action] de sa patronne s'enfuit dans la cuisine. Madame insatisfaite décida de mieux se préparer pour passer à l'attaque. Au contraire [En revanche] dans la famille de Mr Wolé, ce dernier **avait bu** de bonne heure, et appela sa femme. Il lui **disait** qu'il partait au port pour chercher du travail et qu'à son retour il voulait que la nourriture soit prête. Il quitta alors sa femme [la maison].

Le lendemain matin, Madame se leva de bonne heure et prit son bain. Alors [ensuite] au salon, elle demandà au boy de lui passer de la pommade sur le corps. Le boy, étant obligé de respecter les ordres de sa patronne, décida [accepta] de le faire. Mais il constata que Madame, c'est-à-dire sa patronne en voulait plus [voulait autre chose]. Il quitta le salon avec un air [d'un air] furieux. Madame compréna [comprit] aussitôt que le boy ne **veut** pas d'elle.

Au même moment, le voisin de M. Wole arriva chez Madame Lanré, et (ils) voulaient commencer à satisfaire leur besoin lorsque Madame constata le boy était présent dans la maison. Elle demanda alors au voisin de se cacher derrière le fauteuil et appela le boy pour l'envoyer au marché ...

Commentaire

Il s'agit encore de la copie d'un étudiant très avancé qui a produit un récit très bien écrit, c'est-à-dire avec la présence attendue dans le texte du temps du récit : le passé simple.

Dans cette séquence, en dehors d'un IMP inopportun (**disait**) qui apparaît à la place d'un PS dans le second paragraphe, puis d'une forme de PR au lieu de l'IMP dans le dernier paragraphe, toutes les autres formes verbales du PS, de l'IMP employées dans le texte sont toutes acceptables. Et même le seul PQP qu'on n'y trouve est, à notre avis, interprétable.

On remarque même que dans sa production de deux pages, que nous ne pouvons pas entièrement recopier ici, toutes les 29 formes du PS apparues sont acceptables. De même, 23 des 25 formes de l'IMP apparues sont correctes.

	Occurrences Total	Occurrences Acceptables	Occurrences Interprétables	Occurrences non- acceptables
IMP	19	17	0	2
PS	17	17	0	0
PC	0	0	0	0
Autres : PQP PR	I	I	0	0
				I

Tableau 33

Remarque sur le SUJET 18

Nous n'allons pas prendre en compte le Sujet 18 dans cette analyse, car il a préféré ne pas respecter la consigne à la tâche de composition ; et a donc choisi de produire son texte en employant le PR.

- **SUJET 19**

Une excursion à laquelle j'ai participé

Séquence 11

Le mercredi 16 mars 2011, je pris mon bain très tôt le matin et je rejoignis le bus qui devait nous transporter pour la république du Bénin. Arrivé au lieu de rassemblement, le professeur chargé de nous encadrer fit l'appel et chaque étudiant prit place dans la voiture [le car]. Une fois dans la voiture nous **recevions** des instructions pratiques de la part du professeur.

Après quelques minutes de voyage, un autre professeur accompagnateur prit la parole et nous parla longuement du pays que nous avons à visiter [allions visiter] qu'est le Bénin. Mais il n'eut pas le temps de conclure lorsque nous **arrivions** à la frontière Nigéria-Bénin...

Après les contrôles de nos différentes pièces d'identité, nous avons reçu l'autorisation de traverser la frontière. Ainsi à 10: 45 nous **entrons** en république du Bénin.

Séquence 12

A notre arrivée au Bénin, nous visitions la célèbre Radio Wêkê, le zoo et autres [lieux] dans la commune de Sèmè-Podji. En effet, nous avons eu l'opportunité [l'occasion] de voir des animaux comme les lions, les paons, l'hyène et les crocodiles. Nous avons aussi vu les studios de la Radio ; puis en fin de compte nous nous sommes distraire [distracts] dans le jardin de l'institut.

Séquence 13

Nous **quittions** ce lieu à 14 heures pour la ville de Cotonou où nous avons été [sommes allés] à la librairie le 'Bon Pasteur' pour nos achats de livres et autres documents. Nous **passions** juste quinze minutes pour faire nos achats, après quoi, nous **regagnions** le car pour le marché Dantokpa.

Précisément à 16h30 un signal **fut donné** aux étudiants et nous **regagnions** notre car. Le car démarra quelques minutes après pour la direction du Nigeria, nous **arrivions** au village français du Nigeria à 18h 45.

Commentaire

C'est par le biais d'un vrai panaché de temps que le scripteur a construit son texte. Alors que le même sujet a été traité sous forme de discours par beaucoup d'autres scripteurs, celui-ci a décidé d'en faire un récit. Ou plutôt un mélange de discours et de récit. Alors qu'il s'agit d'un texte court, différent d'un écrit long de type roman dans lequel on peut avoir les deux plans en alternance ou se chevauchant à travers divers types de textes, de la narration à la description, à l'argumentation etc. Ce texte est si 'turbulent' à cause de ce mélange, qu'il a fallu en tirer trois séquences afin de saisir et exposer les différentes représentations de l'ensemble, et des heures pour arriver à une analyse qui nous paraît plutôt satisfaisante pour en tirer les leçons qui s'imposent.

On constate que le Sujet a fait le choix de narrer les événements principaux au PS en priorité, mais aussi au PC ; et en gros on pourra dire qu'il les a bien employés. Par contre, toutes les formes du PS attendus avec le sujet verbal 'nous' manquent toutes à l'appel. A leurs places se trouvent des formes d'IMP. Alors nous nous sommes demandé comment expliquer cela. Deux possibilités se présentent à notre avis : soit l'auteur du texte ne sait pas construire la 1^{ère} personne du pluriel de la forme du PS des verbes, soit il a bien l'intention d'utiliser ces IMP, ce qui devient nuisible au texte. Nous trouvons que les deux possibilités sont équitablement valables. Par ailleurs, aurait-on vraiment tort, en troisième lieu, de penser que l'étudiant joue au pédant, caractéristique que les gens prêtent souvent au PS ? Mais en attendant, nous allons faire l'analyse temporelle des séquences que nous en avons extraites.

D'abord, dans le premier paragraphe de la séquence 11, nous remarquons avec la forme **recevions** que le sujet ignore comment former le PS de 'recevoir' avec le sujet grammatical nous. En effet, il n'y a pas de raison pour qu'un IMP se pointe là car, le scripteur devait toujours être dans la logique de la suite de PS ayant débuté ce paragraphe. C'est un PS (arrivâmes) qui devait également être à la place de **arrivions** dans le second paragraphe. Mais il faut par contre ajouter que cette forme aurait été interprétable si ce n'est pour ce marqueur de temps (et conjonction de subordination) malsonnant 'lorsque' employé par le scripteur pour lier les deux propositions. S'il avait par exemple employé 'car' (ou si en plus on avait un autre procès qui venait interrompre le procès 'arriver') on aurait cette lecture bien acceptable :

- « Mais elle n'**eut** pas le temps de conclure car nous **arrivions** à la frontière (...) »

Mais voilà que cet autre procès n'existe pas dans le texte.

Remarquons d'autre part que, c'est également un PS ou un PC qu'il fallait à la place de la forme grotesque **entrions** qui clôt cette séquence, car le procès est perçu dans sa globalité c'est-à-dire que l'acte 'd'entrer' s'est réalisé de son début à sa fin, sans être interrompu. Or comme tout à l'heure, il n'y a ici aucun autre procès qui aurait permis l'emploi de l'IMP qui, lui, présente le procès de manière sécante.

D'autre part, l'emploi délibéré de l'IMP se fait remarquer dans le mélange temporel de la séquence 13, mais elle est due certainement à l'ignorance d'une autre chose : le fonctionnement de l'aspect en français. Par exemple, le premier procès 'nous-quitter' de ladite séquence n'est pas saisi ici dans son accomplissement mais plutôt à son début indiqué par l'adverbe de temps à 14h. Il ne peut donc être mis ici à l'IMP mais plutôt au PC ou alors au PS que le scripteur a privilégié dans son texte. Dans le même ordre d'idée, le procès de la phrase suivante 'nous-passer' ne peut en aucun cas se mettre à l'IMP ! C'est un procès borné des deux côtés, saisi dans sa totalité comme ayant eu lieu pendant exactement une durée clairement délimitée comme l'indique le marqueur de temps juste quinze minutes. Et suivant le même raisonnement, la temporalité marquée par l'élément circonstant Précisément à 16h 30 exclut les formes **regagnions** et **arrivions** dans la dernière partie de la séquence.

En gros voici par exemple les formes verbales acceptables dans cette séquence 13 : « Nous quittâmes / avons quitté ... ou nous allâmes / sommes /étions allés ... Nous passâmes / avons passé juste quinze minutes ... après quoi nous regagnâmes / avons regagné...

Précisément à 16h 30, un signal fut donné / a été donné ... et nous regagnâmes / avons regagné ... Le car démarra / a démarré, quelques minutes après ... nous arrivâmes / sommes arrivés. »

Nous ne pouvons que constater, en somme, que ces différentes erreurs de choix du temps sont dues d'un, à la méconnaissance du fonctionnement de l'aspect grammatical en français (aspect accompli / inaccompli (ou en cours

d'accomplissement); bornes d'un procès : opposition délimité / non délimité soit borné / non borné etc.)

Et donc, une fois encore, nous voyons se vérifier notre hypothèse selon laquelle la bonne connaissance de l'emploi de l'aspect favoriserait une meilleure compréhension de la gestion des temps dans les écrits longs que produisent les apprenants dans la classe de FLE au Nigeria. Mais il soulève aussi la question des adverbes et autres marqueurs de temps mal employés par les apprenants, problème que nous n'avons pas arrêté de rencontrer puis d'en discuter tout au long de cette thèse.

Il est clair que le scripteur dont nous analysons présentement la copie aurait écrit une meilleure rédaction s'il n'ignorait pas que dans tous les cotextes ou environnement textuels où il a utilisé ses PS, se trouvaient des circonstants qui excluaient la présence de ce temps :

- « Le mercredi 16 mars 2011, **je pris** ... »
- « Précisément à 16h30 un signal **fut donné** aux étudiants... »

En réalité, comme le précisent Barceló & Bres (op.cit ; 25), l'actualisation au PS d'un procès situe l'événement auquel il est fait référence dans l'époque passée – non définie par ailleurs par une datation - par rapport au moment de l'énonciation.

Les plans d'énonciation : Benveniste

D'autre part, cette copie pose clairement le problème de la méconnaissance ou de la non-compréhension du fonctionnement des plans d'énonciation auxquels on fait moins référence dans notre contexte d'apprentissage et enseignement de la langue française.

En effet, en mélangeant les propriétés spécifiques à chacun d'eux, l'étudiant montre qu'il ne sait pratiquement pas comment s'opposent les deux plans d'énonciation. Et, comme s'il était avec nous lisant la copie de notre étudiant, le linguiste qui s'est beaucoup intéressé à cette question nous fournit sans détours le raisonnement même, les arguments dont nous avons besoin pour décider de ce qu'il faut faire de cette rédaction qui nous a donné tant de peines, parce que nous ne voulions pas le jeter sans nous rapporter à de solides raisons.

En effet Benveniste (1966), dans Problèmes de linguistique générale Tome 1, expose clairement la base de l'opposition entre les temps du discours et les temps du récit. Voici comment il en situe la genèse :

« L'opposition je fis et *j'ai fait* discrimine précisément le plan de récit historique et celui du discours. En fait, la 1^{ère} personne je fis n'est admise ni dans le récit, étant 1^{ère} personne, ni dans le discours, étant aoriste. Mais l'équivalence vaut aussi pour les autres formes personnelles. On discerne pourquoi je fis a été supplanté par *j'ai fait*. C'est à partir de la 1^{ère} personne que le phénomène a dû commencer, là était l'axe de la subjectivité. A mesure que l'aoriste se spécifie comme temps de l'évènement historique, il se distance du passé subjectif qui, par tendance inverse, s'associe à la marque de la personne dans le discours. Pour tout locuteur parlant de lui-même, le temps fondamental est le "présent" ; tout ce qu'il prend à son compte comme accompli en l'énonçant à la 1^{ère} personne du parfait se trouve rejeté inmanquablement dans le passé. A partir de là, l'expression est fixée : pour spécifier le passé subjectif, il suffira d'employer dans le discours la forme d'accompli. Ainsi de la forme de parfait *j'ai lu ce livre*, où j'ai lu est un accompli de présent, on glisse à la forme temporelle de passé *j'ai lu ce livre l'année dernière ; j'ai lu ce livre dès qu'il a paru*. Le discours est alors pourvu de d'un temps passé symétrique de l'aoriste du récit et qui contraste avec lui pour la valeur : il fit objectivise l'évènement en le détachant du présent ; il a fait, au contraire, met l'évènement passé en liaison avec notre présent. »

Si nous nous sommes permis de citer cet auteur si longuement c'est parce que la définition qu'il donne de cette opposition s'explique largement d'elle-même sans avoir besoin de faire d'autres ajouts. Nous voyons donc que la production de cet étudiant est inclassable, sa structure le situe loin de l'un ou l'autre de deux plans d'énonciation : la présence remarquable des marques de la personne de l'énonciation je et nous l'éloigne d'un récit tandis que le PS employé ne permet pas de la prendre pour un discours.

En somme, nous rejetons au final cette production qui, cependant, d'un autre côté, nous a été très utile en ceci qu'elle a permis de valider notre hypothèse selon laquelle la bonne compréhension des deux plans de discours permettrait à l'apprenant de français langue étrangère de mieux comprendre le fonctionnement des temps passés du français. Le fait de pouvoir distinguer les plans d'énonciation, aidera déjà l'étudiant à au moins savoir quel temps, entre le PC et le PS s'impose au premier plan (par opposition au second plan) selon qu'il aurait à faire à un discours ou à un récit. En d'autres termes il saura – suivant le concept de premier/second plan dans un texte – que les couples PC/IMP et PS/IMP s'attache respectivement au DISCOURS et AU RECIT.

- **SUJET Y20**

Comment j'ai passé mes dernières vacances

Séquence 14

Mes derniers vacances ont commencé le 16 décembre 2010. Après avoir passé quelques jours en famille, j'ai décidé de voyager chez mon oncle, John qui habite au Bénin.

Je suis arrivé chez mon oncle le 22 décembre. Dès le lendemain de mon arrivé, j'ai rendu des visites prévues, c'est-à-dire j'ai visité toutes les membres de ma famille qui habitent à Cotonou.

Le 24 décembre, la veille de la fête de Noël, j'ai commencé à fait [à faire] le tour du Bénin parce que je suis allé passer mes vacances au Bénin...

Donc parmi les lieux où j'ai eu l'opportunité [l'occasion] de rendre visite sont [il y a] le zoo. Au zoo du Bénin situé à Cotonou, j'ai vu des animaux tels que je **n'ai jamais vu** depuis que je suis né. Vers le soir du même jour, je suis allé au Stade de l'Amitié pour assister à un match amical entre le Bénin et la Côte-d'Ivoire. Les deux équipes ont fait un match nul. J'ai été chanceux de voir les stars des deux équipes... Je suis finalement retourner [retourné] à la maison à 22 heures.

Le lendemain (qui était) le 25 (le Noël) **était** une histoire [journée] intéressante. J'ai accompagné mon oncle (pour aller) à l'église. Là, nous avons passé quelques choses de [environs] deux heures de temps avant de se retourner à la maison.

*Arrivés à la maison nous avons joui de whisky, sucreries etc. Au fait, j'ai mangé jusqu'à ma satisfaction.

Le 29 **était prévu** pour mon retour au Nigeria. Donc le 28 décembre, je suis allé faire des achats au marché Dantokpa. Pour dire la vérité les choses sont moins chères à Cotonou. J'ai acheté des chaussures, des pagnes etc. pour mes amis de classe.

Je (me) suis finalement retourné au Nigeria le 29 décembre. Pour conclure, mes vacances m'a beaucoup aidé [m'ont beaucoup aidé] dans la maîtrise de la langue française.

Commentaire :

Le texte a simplement été rédigé en employant pratiquement partout le PC. Et toutes les occurrences sont recevables, sauf celle que nous avons mise en italiques et à la place de laquelle il fallait un PQP.

Par contre, on ne voit pas dans le texte entier une seule forme d'IMP de verbe plein. D'ailleurs les deux IMP apparus sont ceux que l'on trouve dans la première phrase du dernier paragraphe de cette séquence; en plus à la place du second IMP on devait avoir un PC. Donc cette phrase pourrait d'abord se lire à peu près:

« Le lendemain qui **était** le 25 (le Noël) **a été** une histoire [journée] intéressante. »

En fait, cela n'est pas une bonne construction car la relative « qui était » est effaçable, avec d'autres éléments d'ailleurs, pour plutôt une phrase plus logique :

« Le lendemain 25 **a été** une journée intéressante. »

	Occurrences Total	Occurrences Acceptables	Occurrences Interprétables	Occurrences non- acceptables
PC	24	23	0	1
IMP	2	1	0	1
Autres : PQP	I	I	0	0

Tableau 34

- **SUJET Y24**

Un anniversaire auquel j'ai participé

Séquence 15

(...) Cependant j'ai participé à certaines [fêtes] qui m'ont fait bien plaisir comme celle de ma cousine Munirat. La fête a eu lieu chez elle à Lekki, le 14 janvier 2011. Elle a commencé à 20 heures sonnante, et moi, j'y suis arrivé à 21 heures et demie, même quand j'ai quitté chez moi bien avant 16 heures. L'embouteillage était terrible de Iyana Iba jusqu'à Barracks, mais en fin de compte je l'ai survécu [j'ai pu en sortir].

Dix minutes après mon arrivée à la fête, on m'a invité pour coupure du gâteau ; je suis resté tout près de la fêteuse [l'hôte] qui est ma cousine, j'ai mis ma main au-dessus de la sienne pendant que les autres épelaient son nom et nous avons coupé le gâteau en deux à d'un seul coup.

La partie la plus importante de la fête est celle qui consiste à manger et à boire ; moi j'ai trouvé cette partie alléchante... Il y avait beaucoup de repas différents préparés: africains et européens. On choisit ce qu'on veut... Quant à moi je n'avais pas besoin de les mélanger, donc j'ai pris du riz avec du poulet et bien sûr une bouteille de vin comme le premier manger [plat] ; après une quarantaine de minutes j'ai pris un autre plat. Cette fois-ci c'était avec du jus d'orange.

Je suis allé (me) rejoindre (à) ceux qui dansaient immédiatement après mon deuxième repas ; il y avait certaines trois femmes... je ne savais pas ce que j'**avais bien fait** mais elles m'ont invité pour une danse spéciale avec elles, l'une après l'autre. Je ne pouvais pas dire non, plutôt, j'ai accepté...

A cause des problèmes rencontrés sur les routes [du trafic], je me suis décidé à quitter [j'ai décidé de partir] de bonne heure le lendemain de la fête, puisque c'était jusqu'à l'aube. Ma cousine m'a remis [donné] une somme de N10.000 au moment de mon départ. Et cela aussi m'a bien plu. C'était une fête que je n'oublierai jamais.

Commentaire :

Ce sujet a produit un texte-discours où figurent le PC et l'IMP. Comme toutes les formes du PC, tous les IMP sont recevables sauf que le texte contient 4 formes de PR que nous ne pouvons que considérer comme des IMP ratés, et donc les consigner comme non acceptables. Tant ces formes sont explicitement malsonnantes par rapport à la structure temporelle générale du texte, que nous ne pouvons non plus les considérer comme interprétables.

	Occurrences Total	Occurrences Acceptables	Occurrences Interprétables	Occurrences non- acceptables
PC	20	20	0	0
IMP	14	10	0	4
Autres : PQP	I	1	0	0
PR	IV	0	0	IV

Tableau 35

- **SUJET Y25**

Une excursion à laquelle j'ai participé

Séquence 16

Le 16 mars 2011, j'ai participé à une excursion à Radio Wèkè au Bénin en compagnie de trois professeurs. Nous sommes partis du Village français à neuf heures. Arrivée [Nous sommes arrivés] à la frontière le Nigeria- le Bénin à neuf heures et demie, où nous avons passé une heure et demie à peu près pour remplir les formalités et pour faire des échanges.

Nous sommes arrivés là-bas à 12h 20. Ensuite, nous avons payé 500 FCFA [chacun] pour entrer.

Après avoir entré [y être], on a découvert que dedans [l'intérieur] **est** très pittoresque. C'est plein de la nature. Il y a (là) une statue qui nous souhaite les bienvenus... Ensuite, nous avons passé [visité] au zoo. On avons vu des animaux sauvages comme le lion, l'hyène, le crocodile etc. Nous avons aussi vu [visité l'intérieur] de la radio de radio qui est sous terre [souterraine]. Après avoir fait

l'entourage [le tour] du centre touristique, on nous a accueillis au bar pour nous faire se reposer en buvant quelque chose [en nous offrant à boire]. Alors nous avons quitté le centre touristique à environs quatorze heures et demie.

En plus [Ensuite] nous sommes allés à la librairie. Là-bas nous avons acheté des livres de conjugaison, des dictionnaires etc. Par la suite, nous sommes allés au marché Tokpa où nous avons passé deux heures à peu près. On a acheté des chocolats, des biscuits etc. A seize heures c'est le retour au Village français du Nigeria. Nous sommes revenus à dix-huit heures moins dix.

En raccourci [Bref], l'excursion était magnifique. Cela m'a donné l'opportunité de réellement voir des animaux sauvages.

Commentaire

Nous sommes en face d'un texte bien rédigé, mais pas temporellement riche, car elle ne contient pas de phrases complexes, mais plutôt des phrases mono-verbales. C'est un discours produit entièrement au PC, où les seules formes de l'IMP sont *était* et *c'était*, figurant dans la conclusion de la rédaction, conclusion reprise ici comme dernier paragraphe de cette séquence que nous tentons d'analyser. Analyse d'ailleurs raccourcie par le caractère mono-temps de la production.

	Occurrences Total	Occurrences Acceptables	Occurrences Interprétables	Occurrences non-acceptable
PC	19	19	0	0
IMP	2	1	0	1
Autres : PR	II	0	I	I

Tableau 36

• SUJET Y48

Une excursion à laquelle j'ai participé

Séquence 16

Après mes examens finales dans l'université, j'avais décidé de passé mes dernières vacances au république du Bénin. Le Bénin est un pays francophone, et moi, comme une étudiante de français, il a fallu que je passe quelques temps dans

un pays francophone pour améliorer mon aspect orale. Le Bénin n'a pas beaucoup des habitants que Nigeria d'où je venais. Donc je suis restée avec une institutrice [institut] qui s'appelle OPEC. Cette institutrice a désigné [conçu] un programme pour améliorer notre français et pour que mon séjour là serait intéressant.

J'ai visité beaucoup de monuments comme le centre d'artisanat, ... le point de non retour où on m'a raconté tout ce qui a passé [s'est passé] pendant la période de l'esclavage, c'était une histoire tragique... J'ai visité la librairie Notre-Dame qui est la plus grande au Bénin. J'ai Aussi visité la plage Obama. Quand j'étais là, je ne savais pas les livres que je vais acheter parce qu'il y avait beaucoup de livres. Donc j'ai décidé d'acheter des livres de grammaire ... j'ai aussi choisi des romans d'auteurs africains.

Après cela j'ai visité les marchés au Bénin comme le marché Tokpa et Misebo dans lesquels [où] j'ai acheté des vêtements, des chaussures, des bonbons etc. J'ai noté [remarqué] que les choses sont moins chères au Bénin qu'au Nigeria, particulièrement les vêtements et les chaussures.

Toutes les soirées, je faisais les promenades pour savoir la culture, la mode de vivre. J'ai aussi noté que les nourritures au Bénin sont différentes. Finalement je dois dire que mes dernières vacances était bien passé, j'ai appris beaucoup de choses, j'ai rencontré des amis français..., j'ai parlé français

Commentaire :

Nous avons aussi ici un texte simple, à la différence près qu'il y a au moins plus de vraies formes d'IMP - même si la plupart sont ratées, irrecevables – que dans le texte précédent. Mais celui-ci paraît plus pauvre car mal écrit. C'est la copie d'un étudiant chez qui le poids de l'anglicisme est encore très lourd. Nous avons été obligé d'aménager un peu son texte pour avoir une séquence un peu plus lisible et intelligible. Mais pour exposer cette carence que nous avons laissé tel le premier paragraphe.

D'autre part, la première entrée temporelle, « j'avais décidé » sonne faux, à moins qu'on lui prête la valeur d'accompli. Mais aussi, un élément du cotexte, 'après', montre-t-il qu'il y a eu un procès antérieur à 'décider', qui donc devait être au passé surcomposé. Or, ce temps est inconnu de nos apprenants, car les temps surcomposés ne font pas partie de notre programme. Alors c'est un PC qui serait acceptable à la place de ce PQP.

De même, le procès exprimé par le verbe ‘falloir’ n’est pas recevable au PC. Et, avant toute réflexion linguistico-temporelle, c’est une information en dehors du cotexte, donc extralinguistique, appartenant au contexte de l’étudiant – contexte que nous connaissons évidemment - qui nous informe de cette incongruité. Cette information est la suivante : tout étudiant de français doit dans le cadre de ces études faire un séjour linguistique appelé ‘année à l’étranger’ dans un pays francophone. C’est ce qui permet de situer correctement dans leur chronologie les événements de ce paragraphe :

« Décision de passer vacances (« j’ai décidé de passer mes dernières vacances ») au Bénin francophone // **parce que** // en tant qu’étudiant (« comme une étudiante de français » // **il faut que** (« il a fallu que »*) : passer un séjour (« passer quelques temps ») dans pays francophone //. **D’où** : (je suis allé) : rester « je suis restée avec un institut... »

Ensuite, il n’était pas nécessaire de mettre à l’IMP le procès ‘je-venir’ dans « Le Bénin n’a pas beaucoup des habitants que le Nigeria d’où je venais » (pour dire le Bénin n’a pas autant que le Nigeria) car, cette assertion reste toujours une vérité quelque soit le repère considéré du monde actuel, et tant qu’on n’est pas dans une situation de discours rapporté. C’est ce même argument qui amène à réfuter l’emploi de *c’était* dans le second paragraphe de la séquence.

Alors que dans le même paragraphe, cela se passe de commentaire que le PR vais est inapproprié dans un concert de formes d’IMP bien employées.

Enfin dans la dernière partie de la séquence, le circonstant Toutes les soirées appelle logiquement cet IMP à effet d’arrière-plan, faisais, qui lui-même attire une suite de PC malheureusement perturbée par un PQP malsonnant, était passé.

	Occurrences Total	Occurrences Acceptables	Occurrences Interprétables	Occurrences non-acceptabl
PC	21	18	0	3
IMP	8	5	1	2
AUTRES :	II	0	I	I
PQP	I	0	0	I
PR				

Tableau 37

Commentaire sur l'analyse des productions du groupe B

Des quatorze copies de ce groupe, treize se sont d'abord prêtées à l'analyse, parce qu'elles ont été rédigées en respectant la consigne principale, celle d'utiliser les temps du passés appropriés (en l'occurrence celles que nous étudions ici) dans la rédaction, et selon qu'il s'agit d'une énonciation-récit ou d'une énonciation-discours. Par contre, un étudiant (**Sujet Y18**) a choisi d'utiliser le PR pour construire son texte. Cette copie a donc été rejetée car c'est dès le début que nous avons précisé que nous ne voulons pas de l'emploi d'un présent historique qui risque de compromettre nos analyses.

Parmi les treize restants, neuf sujets ont produits des textes en forme de discours et trois autres ont choisi des sujets ayant, à notre avis, rapport au récit. Mais avec l'analyse, nous avons trouvé un étudiant (**Sujet 19**) qui a produit un texte à cheval entre les deux plans d'énonciation, et dont l'analyse nous a apporté, en tant qu'enseignant, quelques réflexions importantes.

D'abord tel qu'il est conçu, le sujet de rédaction qu'il a traité a beaucoup tendance à faire produire du discours comme l'ont fait tous les autres étudiants qui s'y sont intéressé. Et, comme les autres, le Sujet 19, lui aussi, a beaucoup utilisé dans son texte les personnes de l'énonciation-discours « je » et « nous ». En plus, un emploi prépondérant du PS dans son texte nous a amené à situer sa production dans le plan d'énonciation du récit. Le problème, par contre, c'est qu'il a employé ce PS avec « je » alors que chaque fois qu'il doit faire de même avec « nous », il emploie plutôt l'IMP.

Cependant, même si nous avons qualifié ce texte de « turbulent » lors de son analyse parce qu'il nous a donné du fil à retordre, nous nous sommes refusé de le rejeter dès le départ, malgré ce que suggèrent Barceló & Bres (op.cit., P.159) : « le PS ne saurait se substituer au PC lorsque les marques de *l'énonciation sont patentes* ». La raison est d'abord que, trop souvent, quand on parle des plans d'énonciation aux apprenants, les enseignants oublient que malgré leur niveau qui n'est pas encore entièrement au top dans la langue étrangère qu'ils sont en train d'apprendre, nos apprenants s'aventurent aussi à lire des textes longs (les romans, journaux etc.) où ils retrouvent tous les temps sans exception. Et que

partant, ils se décident à écrire, rédiger de la même manière, comme l'a fait cet étudiant. En tout cas, précisons que ce constat que nous venons de faire, se rapporte très précisément à notre contexte de recherche ; contexte où nous connaissons des cas où certains enseignants demandent à l'apprenant de FLE en deuxième ou troisième année de français à l'université de lire Victor Hugo, Rousseau etc. (en texte original !).

Ensuite, si nous nous n'avons pas tout de go rejeter ce texte, c'est parce que l'auteur-scripteur (Sujet Y19 – étudiant avancé) semble quand même avoir une certaine connaissance de l'emploi du PS, un temps inconnu ou que n'emploie pas la quasi-totalité de nos apprenants. Faut-il dire que cet étudiant nous a alors séduit quand nous avons lu sa copie ? De toute façon, même si à la fin de l'analyse cette copie a été jugée non conforme et rejetée, nous avons d'abord choisi de la classer comme récit ; et nous avons continué son analyse jusqu'à la fin.

Nous avons fait ce choix parce que, ce cas précis, cette production, confirme jusqu'à un certain degré l'une de nos hypothèses ayant rapport à la nécessité de bien faire comprendre aux apprenants le rôle important des deux plans d'énonciation, pour leur faire mieux comprendre le fonctionnement des temps verbaux en français.

Mais malheureusement c'est devenue une réalité : la tendance confirmée à vouloir abandonner ou plutôt à enrailler le PS de nos enseignements sur les tiroirs verbaux, sous prétexte de sa dite mort. Cette situation ne nous aidera pas car, sans le PS, nous nous demandons comment parler des plans d'énonciation.

6.3.3. Analyse des productions du groupe A : distribution des temps

Nous avons lu, et en bloc, les trente-six (36) productions de ce groupe et dont vingt-huit (28) sont des copies rédigées suivant le plan d'énonciation du discours alors que 8 seulement sont en forme de récits. Nous avons aussi constaté que beaucoup de copies ont été pauvrement produites du point de vue cognitif, de même que sur le plan temporel qui nous concerne d'abord, avant toute autre chose. Sur un autre plan, certaines des copies sont tout simplement mal rédigées : on y note nettement un manque de connaissance de la langue qui se manifeste par un vocabulaire pauvre (le même lexème verbal repris plusieurs fois dans le texte de certains Sujets). C'est là une carence syntaxique aigue qui fait que les énoncés sont

sémantiquement flous, presque incompréhensibles, donc se prêtant difficilement à une interprétation ou analyse fiable. Il a donc fallu mieux laisser de côté de telles productions.

En plus, nous avons décidé, à ce niveau de travailler sur le même nombre de sujets provenant des deux groupes, cela devrait nous permettre de faire, s'il y a lieu, des comparaisons plus facilement. Ainsi, nous avons été amené à faire des choix sur la base de quelques paramètres dont le plus important est la nécessité d'avoir dans le nouveau corpus réduit des productions aussi bien en discours qu'en récit. Ensuite comme nous l'avons dit plus haut, nous avons écarté les copies qui, de par leur pauvreté de rédaction paraissent inanalysables. Alors, puisqu'il n'y en avait pas beaucoup, nous avons choisi, avant tout, les textes rédigés en forme de récit. Des 8 disponibles nous en avons retenu cinq. Puis après avoir mis de côté quelques-uns du total des 28 textes-discours produits, nous en avons tiré 8 au hasard. Ainsi, comme dans le groupe B, nous avons obtenu 13 copies du groupe A qu'il faut maintenant analyser. Nous prendrons d'abord les cinq productions paraissant sous forme d'énonciation de récit.

- **SUJET Y1**

(Racontez-nous la vie d'un homme illustre)

La biographie de Wole Akande

Séquence 1

Wole Akande a né [est né] dans l'année [en] 1934 dans l'Etat d'Ogun. Il a né dans une famille pauvre, son père était maçon, sa mère était coiffeuse. La famille de Wole Akande était religieuse ; un chrétien et aussi catholique. C'était une famille monogamie [monogame].

En outre, Wole Akande **fréquentait** un école primaire à Abeokuta : "Abeokuta Primary School". Ainsit [Ensuite], il **fréquentait** un école secondaire à Abeokuta aussi : "King's College, Abeokuta". Wole Akande **été aimé** [était aimé] de ses professeurs parce qu'il était intelligent.

Par ailleurs [Ensuite], Wole Akande continuait son éducation [formation] à l'université d'Ife dans l'Etat d'Osun où il a étudié la littérature anglaise. Il a été le meilleur étudiant de son département et aussi de sa faculté.

Alors, après [Après] ses études à l'université, il travaillait à la banque qui s'appelle FIRST BANK. Il a travaillé pour [pendant] quatre années et a décidé de commencer un travail privé [personnel] : un écrivain. Ainsi Wole a écrit [a écrit] plusieurs œuvres littéraires : The Beautiful are sometimes ugly, Change is inevitable, Tears of Fatherhood etc.

En conclusion, Wole Akande a né dans une famille pauvre mais aujourd'hui, il est un homme important avec la vie riche. Il est un maître dans sa profession.

*Remarque : En fait c'est le texte entier d'une page manuscrite qui constitue cette séquence. Il en serait de même dans d'autres cas car la plupart des copies de dépassent pas une page manuscrite.

Commentaire

Nous constatons que dans ce récit le scripteur n'a pas employé le PS, mais plutôt le PC et l'IMP. En général, nous avons accepté les occurrences du PC en lieu et place du PS. L'IMP de toile de fond dans le premier paragraphe a été bien employé, mais avec principalement un même verbe, l'état être.

Par contre, et malheureusement, dès le second paragraphe, ce sont d'autres formes d'IMP qui apparaissent partout où attendait des formes du PC, temps qu'il a choisi de se servir au lieu du PS pour les événements du premier plan de l'énonciation. Or, par exemple, il est clair que le procès Akande-fréquenter une école qui apparaît deux fois - une première fois pour 'une école primaire' et une seconde fois pour 'une école secondaire' - est non seulement délimité dans le passé mais borné des deux côtés dans chaque cas. En d'autres termes, ce procès est totalement réalisé, d'où l'emploi nécessaire du PC. C'est toujours pour les raisons que nous venons d'évoquer que l'IMP (continuait) du paragraphe suivant n'est pas recevable.

Et enfin, la forme bizarre « **été aimé** » (au lieu de était aimé) figurant dans la dernière ligne de ce second paragraphe nous semble provenir d'une mauvaise prononciation de la forme correcte de l'IMP était qui est aussi prononcé exactement comme été : [ete]. Soit alors c'est le résultat d'une confusion entre la forme du PC (a été) et celle de l'IMP (était).

En revanche, nous n'arrivons pas à rejeter l'IMP du procès Il-travailler à la banque qui figure dans la première phrase du quatrième paragraphe. Car si le scripteur utilisait les connecteurs adéquats, cet IMP marcherait bien, sans l'ombre d'aucun doute. D'ailleurs l'emploi d'un PC à la suite de cet IMP, et avec le même verbe, montre que c'est sciemment que le Sujet fait ce choix temporel de l'IMP dont il exploite ainsi les instructions temporelle et aspectuelle. Donc nous classons cet IMP comme interprétable. Voici, par exemple, comment ces énoncés auraient pu être construits en faisant les soustractions et ajouts nécessaires (mais tout en gardant le PC choisi par le scripteur):

« Après ses études à l'université, il travaillait à la banque qui s'appelle FIRST BANK ; il y a travaillé/travailla pendant quatre ans quand un jour, il a décidé/décida de commencer un travail personnel : celui d'écrivain. »

Finalement, le dernier PC de ce même paragraphe, en dehors du participe passé du verbe complètement raté, est irréprochable, les livres ayant été complètement écrits.

	Occurrences Total	Occurrences Acceptables	Occurrences Interprétables	Occurrences non- acceptables
IMP	8	3	1	4
PC	6	6	0	0
PS	0	0	0	0
AUTRES	0	0	0	0

Tableau 38

Remarque : Nous n'avons pas pris en compte dans le tableau les occurrences de formes répétées, qu'elles soient acceptables ou non.

- **SUJET Y21**

Un accident de voiture

Séquence 2

Le 25 décembre qui supposait d'être le jour de fêter est devenu le jour de douleur. D'abord tous le monde préparaient pour l'anniversaire de Noël comme [alors que] quelques personnes préparaient la cuisine spéciale, les autres sont allés au cinéma, ont rendu une visite à leurs familles ...

Aussi était [c'était] le jour qui [où] quelques personnes ont perdu leur vie à l'accident qui passait à la route d'IBA. Le chauffeur commençait la journée [trajet] d'IYANA-IBA pour arrêter à IGANDO. Mais le moment il arrivait à IYANA-SCHOOL, l'autobus qui amenait 14 personnes était en panne. Il a perdu le contrôle et l'autobus a tombé sous le pont avec les passagers, sauf une femme qui portait son bébé mais qui a perdu son pied [les autres sont morts].

Les peuples [les gens] de la communauté d'IBA qui aidaient par appelait le gouvernement de l'Etat de LAGOS pour rescuer n'avait pas la réponse jusqu'à aujourd'hui. Les corps des victimes de l'accident y restaient.

*Remarque : Puisqu'il est également petit comme précédemment, nous reprenons le texte entier comme séquence.

Commentaire

Avant d'aborder l'analyse temporelle, il faut dire que ce texte souffre d'un manque cruel de vocabulaire de la part de son l'auteur, ce qui entraîne un usage abondant et aberrant d'anglicismes (journey, passangers, rescue respectivement à la place de trajet, passagers, secourir) qui, en dehors de la pauvreté de la ponctuation et des constructions syntaxiques tordues, nuisent à la compréhension du texte, surtout pour un étranger qui ne partage pas le même environnement que le scripteur. En fait, ce sont les informations ou connaissances extralinguistiques que nous avons du contexte de vie des auteurs, notre familiarité avec ces types de

copies d'étudiants qui nous permettent d'analyser tout en interprétant plus ou moins facilement ces productions.

Pour revenir aux temps employés ici, on constate que le scripteur utilise beaucoup l'IMP, mais souvent là où on n'attend pas du tout ce temps. On enregistre 13 formes dont plus de la moitié se trouve mal employée, se retrouvant souvent à la place du PC. Par exemple, le procès qui- (être) supposer du premier paragraphe devait plutôt être au PC à cause du caractère ponctuel de ce verbe. Dans la seconde phrase de ce même paragraphe, le premier IMP du procès tout le monde-préparer est bien recevable car les préparations pour la célébration de cette fête de Noël étaient toujours en cours dans le passé. Le second procès toujours exprimé par le même verbe (mais signifiant ici 'faire') pourrait aussi bien rester à l'IMP ; mais une ponctuation défailante et l'emploi du mauvais connecteur compliquent l'interprétation des procès qui suivent celui-là. En effet avec un point ou un point-virgule après le mot Noël et un remplacement de ce 'comme' très ambigu par un connecteur approprié, l'on pourra mieux juger des temps employés à ce niveau. Prenant en compte ces modifications, cette seconde phrase se présenterait d'abord comme suit (nous ne faisons que les corrections nécessaires pour l'analyse) :

« D'abord tous le monde préparaient pour l'anniversaire de Noël. Alors que quelques personnes préparaient [faisaient] la cuisine spéciale, les autres sont allés au cinéma, ont rendu une visite à leurs familles ... »

Dans ce cas, ce sont des IMP qu'on aurait à la place des deux PC qui suivent le second « préparaient » en prenant en compte la simultanéité de ces trois événements. Pour rendre les deux PC acceptables il va falloir faire entrer en jeu des éléments absents dans le texte : faire se coïncider les bornes gauches des trois procès, et supposer que le premier est toujours en cours quand les deux derniers se sont déjà réalisés. Et voici ce qu'on obtient :

- « Alors que /Au moment où quelques personnes faisaient [encore] leur cuisine, d'autres sont [déjà] allés au cinéma, ont rendu visite à leurs familles. » En définitive, les PC de ce paragraphe sont inacceptables.

Avec l'absence du PS dans ce texte, le premier IMP « c'était » du second paragraphe est acceptable. Le suivant par contre est inadmissible puisque le procès accident-se passer complètement réalisé n'a pas été coupé par un quelconque

événement proposé dans le texte par le scripteur, et qui pourrait nécessiter l'emploi d'un IMP. C'est exactement la même situation avec le procès Le chauffeur-commencer.

Dans la phrase suivante, l'IMP « arrivait » peut bien aller si le bus n'est pas exactement au point ou lieu appelé IYANA-SCHOOL ; et de même le trajet étant toujours encore il est normal que le procès *l'autobus-amener* (mieux transporter) soit aussi à l'IMP comme le conçoit le scripteur. En revanche, « était en panne » ou plutôt « tombait en panne » qui n'est pas une action graduelle, mais un état accompli conséquence d'un autre fait doit ici être au PC. Toutes les autres formes restantes de ce paragraphe ont été bien employées.

Enfin, le dernier paragraphe est tellement flou à cause des implicites, des sous-entendus contextuels qu'il va falloir que nous le reformulions correctement pour permettre au non-initié de nous suivre dans l'analyse. Voici ce que tente de dire le scripteur :

- « Les habitants du quartier IBA (présents sur les lieux de l'accident) ont utilisé leurs téléphones portables pour appeler les agents du Road Safety Corps, l'Agence de l'Etat de Lagos chargée de la sécurité sur les routes afin qu'ils viennent secourir les personnes accidentées, mais ils n'ont jamais reçu de réponse à leurs appels. Les corps des victimes de l'accident sont restés sous le pont. »

Cette reformulation montre que tous les IMP de cette partie du texte sont irrecevables.

	Occurrences Total	Occurrences Acceptables	Occurrences Interprétables	Occurrences non- acceptables
IMP	13	6	0	7
PC	7	5	0	2
PS	0	0	0	0
AUTRES	0	0	0	0

Tableau 39

- **SUJET Y37**

Un accident de voiture

Séquence 3

Le mardi 13 [?] 2010 a été un jour merveilleux dans ma famille mais pour des gens [d'autres personnes], il a été un jour terrible. Ce jour, je suis allée à l'Etat d'ONDO pour une cérémonie de mariage de ma sœur, donc j'ai voyagé.

J'ai quitté ma maison à 6h le matin pour prendre un autobus pour ONDO. Le voyage a commencé à 7h. Avant le voyage **commencé** [Avant que ne commence le voyage], j'ai vu une voiture rouge, le chauffeur de la voiture a bu de la bière avant il a entré la voiture rouge [avant qu'il ne prenne].

15 minutes plus tard, le voyage a commencé [15 mn après que le voyage a/avait commencé], quand nous sommes arrivés à l'Etat d'OGUN, j'ai vu la voiture encore [j'ai revu la voiture]. Elle a été devant l'autobus que j'ai pris. Plus tard la voiture rouge a frappé [heurté] un autobus blanc. Immédiatement, j'ai su [compris] qu'un accident est venu d'arriver.

L'accident a été fatal, le chauffeur de la voiture rouge est mort instantanément. J'ai remarqué que le corps [la carrosserie] de la voiture a entaillé [a été entaillé] sérieusement. Les passagers [passagers] dans l'autobus blanc a des contusions, il y avait du sang sur l'autoroute. L'eau chaude a été coulant [coulait] du carburateur de l'autobus. Les peuples [gens] ont pleuré au viséu de l'accident [quand il ont vu l'accident].

5 minutes plus tard, une ambulance est venue, les gens qui a des contusions étaient régaler [soignés]. Je suis arrivé à ONDO à 3 heures et j'ai raconté l'incident [l'accident] à ma sœur et mes frères. Vraiment, il a été [c'était] un accident fatal [mortel].

Commentaire :

Ici également c'est le texte entier qui sert de séquence.

Apparemment l'auteur ne sait pas utiliser les connecteurs ; et le résultat, c'est qu'il a produit un texte qui est un assemblage de phrases constituées d'une ou de deux propositions indépendantes. Aussi, en dehors d'une lacune lexicale,

l'anglais semble-t-il influencer le scripteur qui dans ce petit texte répète six fois « a été » (souvent au lieu de « était »), forme qui n'est qu'une mauvaise traduction littérale de was ou it was. D'ailleurs tout de suite dès l'entrée, la date mal écrite en français témoigne de cette influence, avant même les lourds anglicismes qui ne peuvent être cachés comme passagers (comme chez le Sujet précédent), et surtout celui-là, verbal et très aberrant, qui figure, au lieu de l'IMP du verbe couler, dans cette phrase de l'avant dernier paragraphe : « L'eau chaude a été coulant du carburateur de l'autobus » qui est un bizarre calque de l'anglais « was rushing (out of) ».

Ce que l'on remarque encore dans ce texte c'est qu'il n'y a pas un seul PS ; et qu'il est écrit entièrement au PC ; il n'y a pratiquement pas de formes d'IMP non plus, sauf un triste « il y avait » dans le même paragraphe que tout à l'heure et un « étaient » malsonnant au dernier paragraphe. Le manque d'éléments de subordination est bien propice à cet état de chose. Cependant les formes du PC produites par le scripteur sont loin d'être inintelligibles.

Les deux premières formes de « a été » (1^{er} paragraphe) sont acceptables car le scripteur envisage l'état être dans une durée délimitée, bornée qui est la journée entière de l'accident ; journée difficile à identifier par contre, car la date est omise, mais que l'auteur nomme : "Le 13 mardi 2010". Pourtant ces formes permettent la construction d'un bon descriptif statique (arrière-plan) pour les procès au PC qui ont suivi. De même, la première de cette même forme verbale que l'on retrouve au quatrième paragraphe est correctement employée. En revanche, dire « Elle (la voiture) **a été** devant l'autobus que j'ai pris » (3^e paragraphe) pour un état non limité mais en cours est carrément irrecevable.

Par contre, Les PC des deux premières phrases du second paragraphe sont recevables, mais il va falloir que nous reformulions (à peu près) la troisième phrase pour en déduire le sens et juger des formes verbales qui y sont présentes :

- « Avant que ne commence le voyage, *j'avais vu* le chauffeur d'une voiture rouge qui **buvait** / **avait bu** de la bière avant d'entrer / qu'il n'entre dans sa voiture. »

On voit ainsi qu'à la place du PC proposé par le scripteur, c'est un PQP qui fallait à la place du PC pour exprimer l'antériorité marquée par avant que. Par contre le procès suivant, chauffeur-boire, peut s'interpréter de deux façons : soit le locuteur rapporte le procès comme étant dans son accomplissement (par exemple dans le sens de "Le chauffeur avait bu, c'est la cause de l'accident" ou "Il buvait, c'est peut-être la cause de l'accident."

En dehors de « a été » dont nous avons déjà parlé, les autres PC du troisième paragraphe sont acceptables. Sauf que dans la dernière phrase, c'est un IMP qu'il faut à la place du dernier PC : « ... j'ai su [compris] qu'un accident venait d'arriver [de se produire]. »

D'ailleurs quand on reprend tout ce paragraphe complètement tordu on y voit plus clair :

- « 15 mn après que le voyage **a commencé**, nous **sommes arrivés** dans l'Etat d'OGUN ; j'**ai revu** la voiture. Elle **était** devant l'autobus que j'**ai pris**. Plus tard la voiture rouge **a heurté** un autobus blanc. Immédiatement, j'**ai compris** qu'un accident **venait** de se produire. »

En revanche, tous les PC du quatrième paragraphe sont bien employés. Mises à part la forme bizarre déjà mentionnée, « a été coulant » et une forme malvenue de PR, « a » ; toutes les deux n'étant rien d'autres que des IMP manqués.

Au dernier paragraphe, nous trouvons un autre IMP manqué toujours sous forme de « a » ; un autre IMP faussement réalisé, « étaient », à la place d'un PC. Et puis enfin, une mauvaise construction phrastique avec le sixième « a été » vient clore le texte : « Vraiment, il a été un accident fatal » au lieu de :

- « Vraiment c'était un accident mortel ».

Ce qui d'ailleurs n'est qu'une redite. Voyons encore le résumé des occurrences.

	Occurrences Total	Occurrences Acceptables	Occurrences Interprétables	Occurrences non- acceptables
IMP	5	1	0	4

PC	26	18	1	7
PS	0	0	0	0
AUTRES (PR)	ii	0	0	ii

Tableau 40

- **SUJET Y47**

Une histoire intéressante

Séquence 4

Il était une fois, il y avait un village qui s'appelait TARA VANO. Dans ce village il y a un grand montagne sacré. Dans ce [Sur cette] montagne **il y a** un grand monstre qui vivait dedans. Tous les soirs ce grand monstre sortait et poussait des cris ennuyants. Tous les hommes dans ce village a essayé [ont] de tuer ce monstre mais non il revenait toujours ; quand ce monstre marchait, la terre tremblait. Mais **il y a** un homme âgé dans ce village qui connaissait tout de ce monstre. Il était aussi marabout.

Un jour, un groupe de trois chasseurs sont venus [est venu] au village de TARANAVO pour qu'ils aient tué [tuent/tuer] ce monstre. La première personne qu'ils ont vu était l'homme âgé. Ils lui ont dit pourquoi ils **sont venus** au village de TARANAVO. L'homme âgé les a avertis de ne pas essayer de le faire, mais ils **riaient** et ils sont partis sur la montagne, comme s'ils voulaient faire un camping.

Ils sont arrivés là [là-bas] pendant le matin, ils s'amusaient, mangeaient etc. Au soir, l'heure de terreur a sonné et [et alors/comme d'habitude] le grand monstre **faisait** sortir [promener] son petit enfant pour aller voir ce qui **se passe** dans le montagne parce qu'il **entendait** les voix des hommes. Le petit monstre a vu les trois hommes, (mais) le troisième homme **sortait** [sortit] un fusil et l'a tiré [tira] vers [sur] le petit monstre. Le petit monstre criait [se mit/s'est mis à crier], les deux autres chasseurs **reprochaient** le [firent des reproches au] troisième mais c'était trop tard, le petit monstre **est déjà mort**.

Le monstre savait ce qui s'est passé, il sortait de la montagne et courait vers le lieu. Comme il courait la terre tremblait de plus en plus et cela faisait les villageois craindre [peur aux villageois].

Le monstre a vu [vit] son petit dans une marre de sang, il pleurait et jurait que ces trois chasseurs n'allaient pas sortir dans cette montagne. Les trois chasseurs couraient vers leur voiture et la conduisait vers le village ; le monstre courait après eux et les villageois sont terrifiés.

Commentaire :

Tous les IMP du premier paragraphe de la séquence sont bien employés et reflètent deux emplois standards de ce temps. En effet, certains de ces IMP participent à l'effet d'habitude (sortait, poussait, marchait) ; mais d'autre part, ils s'associent à certains verbes d'activité et surtout avec des états (a essayé, était, il y avait, vivait etc.) pour ensemble produire l'effet d'arrière-plan.

La construction verbale dans le second paragraphe est également bonne sauf que, à notre avis, le procès Ils-venir au PC de la seconde ligne, devait être au PQP pour exprimer soit l'antériorité ou la valeur d'accompli du procès à un moment du passé. De même, un autre procès, Ils-rire mis à l'IMP n'est pas très approprié surtout qu'il n'y a aucun complément à ce verbe, comme par exemple « quand le marabout parlait », qui aurait imposé l'utilisation de l'IMP. C'est le PC qu'il fallait.

Dans le troisième paragraphe, seulement deux petites remarques peuvent être faites, sinon les formes verbales qu'on y retrouve sont aussi acceptables. D'abord, on y voit un IMP raté qui apparaît en forme de PR passe. Ensuite, il y a un IMP malvenu dans la phase :

« Le petit monstre a vu les trois hommes, mais le troisième homme sortait un fusil et l'a tiré vers le petit monstre. »

Cet IMP est impropre parce que sortir un fusil se voit ici comme un procès ponctuel et devait être au PS ou alors au PC. En plus, la coordination de savait et *l'a tiré* par le biais de la conjonction 'et' sonne mal. Le scripteur a de sérieux problèmes avec le procès suivant chasseurs-reprocher à cause du manque de vocabulaire ou de connaissance lexicale en français. D'abord il ignore que ce verbe

est toujours suivi de la préposition à : *‘reprocher à / reprocher quelque chose à*. Le premier complément étant absent de sa phrase il aurait pu utiliser l’expression équivalente s’il le connaissait : faire des reproches à. En plus ce procès ne devait même pas être à l’IMP mais au PS (ou PC). En fait, le PS devait être de mise dans ce récit où certains procès mis au PC ne font pas évoluer les événements comme il le faut. Nous aimerions reproduire correctement ce paragraphe pour en faire ressortir sa vivacité.

- « Ils **sont arrivés** là-bas le matin, ils *s’amusaient, mangeaient* etc. Au soir, l’heure de terreur **a sonné**, et alors comme d’habitude le grand monstre **sortit** avec son petit enfant pour aller voir ce qui **se passait** sur la montagne parce qu’il **entendait / avait entendu** les voix d’hommes. Le petit monstre **vit** les trois hommes ; le troisième homme **sortit** un fusil et **tira** sur lui. Le petit monstre **se mit** à crier, les deux autres chasseurs **furent** des reproches à leur compagnon. Mais c’était trop tard, le petit monstre **était** déjà **mort**. »

Par ailleurs, le PC et les IMP qui se trouvent dans la première phrase du quatrième paragraphe posent problème : « Le monstre **savait** ce qui **s’est passé**, il **sortait** de la montagne et **courait** vers le lieu. »

Tout d’abord, étant présent sur les lieux, le monstre a su immédiatement que l’on a tiré sur son petit. Donc le scripteur est sensé mettre le procès monstre-savoir au PC. D’ailleurs il fallait dire « Le monstre a su ... » Il faut ainsi ajouter que l’emploi de ‘savoir’ à la place de ‘comprendre’ est dû à l’influence de l’anglais ‘know’ : *He knew that...*

Et, puisque le procès ce qui-se passer a précédé le procès Le monstre-savoir, il va de soi que ce second procès soit à un temps antérieur à celui porté par le premier. D’où le PQP *s’était passé* plutôt que le PC. Ensuite, nous nous épargnons de quelque démonstration que ce soit pour dire que, à cause du PS tristement absent dans ce texte, c’est au moins au PC que devait être les deux autres verbes de cette phrase. Ce petit paragraphe retouché nous donne :

- « Le monstre **a compris** ce qui *s’était passé*, il **sortit** de la montagne et **courut** vers son enfant. Comme il courait la terre tremblait et cela faisait peur aux villageois».

De surcroît, toutes les formes d'IMP du dernier paragraphe sont tous inacceptables. Le PS a ici toute sa place. Nous aurions préféré que le procès il-pleurer porte la valeur aspectuelle de l'inchoativité. Ainsi, avec les modifications nécessaires voici comment devait mieux se présenter ce troisième paragraphe :

- « Le monstre **vit** son petit dans une marre de sang, il **se mit à pleurer** et il **jura** que ces trois chasseurs ne **sortiraient** pas de cette montagne. Les trois chasseurs **coururent** vers leur voiture et la **conduisirent** vers le village ; le monstre **courait** après eux et les villageois **étaient** terrifiés. »

Voici alors comment se repartissent les formes verbales de ce texte :

	Occurrences Total	Occurrences Acceptables	Occurrences Interprétables	Occurrences non- acceptables
IMP	39	20	1	18
PC	12	8	2	2
PS	0	0	0	0
AUTRES (PR)	IV	I	0	III

Tableau 41

Remarque : En dehors du PS que le scripteur n'a employé alors qu'il a produit un récit, la construction verbale de ce texte est comparativement bonne.

• **SUJET Y40**

Une histoire intéressante

Séquence 5

C'était dans une petite ville de Lagos, Apapa, [où] vivait une jeune fille belle et intelligente. Un jour, sur la rue de l'école, elle a rencontré un homme beau et riche, celui-ci n'avait pas de femme mais il cherchait une.

Amoureux, il a proposé de mariager [épouser] la fille qui [qu'il] a rencontré tantôt. Celle-ci venait d'une famille pauvre et était encore à l'école secondaire.

Quand le père de la fille a appris la nouvelle, il n'était pas content parce que sa fille était très jeune, mais la mère elle voulait que sa fille se marie à cet homme plus âgé, même la fille a eu peur car elle voulait finir ses études.

A cause de l'argent, sa mère la força à se marier avec l'homme. La cérémonie a eu lieu deux semaines après leur rencontre ; heureux tous les invités ont mangé, ont bu et même ont dansé.

A la nuit du mariage, la fille a su que son mari était un féticheur, elle a pleuré mais son mari était content parce qu'il cherchait une fille vierge pour ses dieux.

Loin de la maison, de la famille et même de ses amis, la fille décida de s'enfuir dans une autre ville près de la ville où elle vivait. Un bon matin, à l'absent de son méchant mari, elle quitta la maison, laissa ses affaires et alla loin pour ne pas être retrouver.

Après son départ, l'homme tomba malade, malheureux et seul, il demanda à ses boys de lui chercher et trouver la fille. La jeune fille triste et seule dormait sous les ponts pendant la nuit, et la journée elle lavait les assiettes sales des restaurants pour avoir la nourriture.

Avec [Malgré] tout les recherches des boys, ils l'ont pas trouvé et le mari rendit l'âme au créateur. La jeune fille regrettait de ne pas écouter [n'avoir pas écouté] les conseils de son père et [mais elle] ne pouvait plus revenir à la maison de ses parents, parce que quand une fille quitte la maison familiale et se marie à un homme elle reste là-bas pendant toute sa vie. La fille malheureuse décida de se lancer à la mer car elle n'avait pas où aller et quoi manger.

Commentaire

Les trois premiers petits paragraphes sont impeccablement rédigés en matière de temps verbal, sauf une toute petite erreur d'un PC apparu à la place de l'IMP dans le troisième paragraphe : « a eu » au lieu de « avait ».

Et peut-être qu'il fallait aussi un temps exprimant l'antériorité dans la première phrase du deuxième paragraphe pour le procès *qu'il-rencontrer* pour avoir la meilleure forme verbale:

- « Amoureux, il a proposé d'épouser la fille [qu'il] **avait rencontré** tantôt. »

Cependant la forme du PC nous paraît interprétable.

Du quatrième paragraphe à la fin, toutes les formes verbales ont été bien construites ; qui plus est, avec l'emploi correct du PS !

	Occurrences Total	Occurrences Acceptables	Occurrences Interprétables	Occurrences non-acceptable
IMP	13	13	0	0
PC	10	8	0	2
PS	9	9	0	0

Tableau 42

Quelques remarques sur ces 5 productions « dites récits »

Si, à ce niveau, nous qualifions ces 5 productions de « dites récits », c'est pour dire que nous venons de nous rendre compte qu'elles ne le sont vraiment pas. En fait, il a eu une erreur de jugement de notre part. En effet, c'était sur un paramètre formel que nous nous étions basé pour classer ces copies de récits : sur les intitulés des différents thèmes traités par nos Sujets et auteurs de ces productions. Intitulés qui, pour nous, devaient normalement exclure les personnes de l'énonciation au profit de la non-personne. Ce sujets sont notamment :

- Une histoire intéressante
- La vie d'un homme illustre
- Un accident de voiture
- Une cérémonie de mariage.

Considérant ce paramètre formel, nous avons eu raison pour ce qui concerne les Sujets Y1, Y40 et Y47 qui ont, effectivement, utilisé les référents de la non-personne dans leurs rédactions relatives aux deux premiers intitulés. Par contre, les deux autres Sujets (Y21 et Y37) qui ont traité le même thème (Un accident de voiture), ont prouvé que notre supposition n'était pas juste : alors que le sujet Y21 parle d'un accident dont il est simplement témoin - ce qui lui permet d'utiliser la non-personne -, Y37 fait une narration d'un accident dans lequel il est impliqué,

donc avec un emploi prépondérant des personnes de l'énonciation. Au total, nous avons eu tort de n'avoir pris en compte que ce seul paramètre pour décider que les textes produits par les 5 étudiants étaient en forme d'énonciation de récit.

Car, nous n'ignorons pas que ce qui fait la spécificité d'une énonciation de récit, c'est justement le passé simple. Or, de toutes les 5 productions, c'est seulement dans la dernière qu'apparaissent les formes du PS, et elles ont été impeccablement employées. Cela veut dire qu'il n'y a donc que le Sujet 40 qui a produit du récit. Alors, nous considérons comme des discours toutes les 4 autres productions.

Nous allons maintenant continuer l'analyse en nous intéressant toujours aux productions, toujours du groupe A, mais qui, dès le départ, ont été considérées comme relatives à l'énonciation en discours. Notons qu'à partir de maintenant, nous allons souligner et mettre en gras, dans les séquences, les formes verbales qui nous paraissent irrecevables, déjà à ce niveau là de l'analyse c'est-à-dire avant même de commencer le commentaire. Ceci nous permettra de pouvoir vite repérer ces formes incongrues, pour les besoins de l'analyse et la construction des tableaux. Par contre, c'est simplement par un soulignement que nous allons identifier les formes verbales adjudgées acceptables dans les séquences.

- **SUJET Y9**

Comment j'ai passé mes dernières vacances

Séquence 6

J'ai fini mes examens en [le] 26 janvier 2011 et j'ai quitté ILORIN pour voyager à IBADAN le 27 janvier. Ce jour-là, je me suis réveillé tôt, [j'ai fait] tous les choses nécessaires avant de quitter et finalement j'ai quitté la maison à 11 heures. J'ai pris un taxi à la gare et après quelques minutes le bus était en route.

Dans quelques heures [Quelques heures après] nous sommes arrivés à Iwo Road, IBADAN.

J'avais resté à IBADAN pour une semaine avec ma sœur (et). [Quand] quand j'étais là, j'amusais bien et ça me plaît. Quand j'étais là, parfois j'ai resté seule parce que ma sœur travaille dans une école secondaire, elle est maîtresse [maîtresse]. Et quand j'étais seule, j'ai regardé la télé, films, écouté, la musique et fait la cuisine avant qu'elle n'arrive. Avant que j'ai quitté, elle m'achetais beaucoup de

choses comme les belles robes, une montre et des nourritures pour donner à ma mère ; et quand je **voudrais quitté** elle m'a donné N10.000 et j'ai lui apprécié.

J'ai quitté finalement le 3 février 2011 pour OYO où habitent mes parents. Ils **ont** très heureux de me voir et je leur ai donné les choses que ma sœur leur a donné [envoyé]. Ce jour-là nous avons discuté jusqu'à le temps de mon arrivée à nuit et nous **départions** de dormir.

Je **restais** pour quelques jours et **partirais** à mon école en jour de la resumption [rentrée].

Commentaire

Nous assistons dans ce texte à un emploi complètement décalé des temps verbaux. En particulier et dans beaucoup de cas, c'est là où il devait employer le PC que le scripteur fait intervenir l'IMP et vice versa. On trouve même des formes du conditionnel (COND) en lieu et place de l'IMP. Cette erreur serait-elle due à la ressemblance entre les désinences des deux temps. C'est fort possible. Mais comment expliquer les formes du PR que l'auteur du texte glisse parfois à l'intérieur d'une suite de passés comme par exemple dans : « ... quand j'étais là, je m'amusais et cela me **plaît**. »

D'autre part, l'emploi abusif de certains items grammaticaux compromet les relations syntaxiques et la cohérence même du texte. Pour citer quelques exemples, le verbe quitter est employé 6 fois sous différentes formes dont 4 fois « j'ai quitté » ; on repère 3 fois le même syntagme verbal où figure la conjonction de subordination 'quand' : « Quand j'étais là » (sic!). Et puis c'est une abondante moisson que l'on fait de la conjonction de coordination et employée 12 fois (et pas toujours de façon correcte), dans un texte d'une page manuscrite.

Ajoutées à tout cela, les erreurs de ponctuation ; nous avons dû, de ce côté-là, réaménager quelque peu le texte pour mieux le comprendre afin de le commenter ensuite. Enfin, voyons ce que nous offre une analyse détaillée des constructions verbales par rapport aux temps qui nous concernent.

Le premier paragraphe qui semble être le cadre fixé par le scripteur contient des formes correctes de PC.

Si nous acceptons le premier PC « sommes arrivés » du second paragraphe, c'est parce que nous savons que le sens que recherche le Sujet se trouve plutôt dans

« Quelques heures après »; c'est une erreur de confusion qui l'a amené à écrire « dans quelques heures ».

Par contre, temporellement parlant, ce paragraphe est mal rédigé. Surtout il y a beaucoup de formes de PC que l'on retrouve à la place des IMP. Pour simplifier notre analyse, nous nous proposons de reconstruire correctement tout ce paragraphe entièrement chamboulé. En comparant avec la copie de l'étudiant, le lecteur pourra voir quel temps a été mal employé c'est-à-dire est pris pour un autre dans chaque cas.

« Quelques heures après, nous sommes arrivés à Iwo Road, IBADAN. Je **suis resté** à IBADAN pendant une semaine avec ma sœur. Quand j'étais là-bas, je m'amusais bien et cela me **plaisais** beaucoup. Parfois je **restais** seule à la maison parce que ma sœur, enseignante, **travaillais** / travaille dans une école secondaire. Et quand j'étais seule, je **regardais** la télé, des films ; j'écoutais de la musique et **faisais** la cuisine avant qu'elle ne revienne du boulot. Avant que **je ne quitte** Ibadan, elle m'a **acheté** beaucoup de choses : de belles robes, une montre et de la nourriture à donner à ma mère. Au moment précis où/Le jour où je **partais** (voulais quitter), elle m'a donné une somme de N10.000. J'**avais** beaucoup **apprécié** ce geste// Je lui en avais été reconnaissant. »

Le dernier paragraphe n'est pas mieux rédigé non plus. En réalité, bien que plus court il nous paraît plus temporellement chaotique, plus difficile à comprendre que le précédent. Nous reprenons entièrement ce paragraphe, d'abord tel qu'il a été à produit à l'origine - c'est-à-dire sans aucun réaménagement de notre part - avant de proposer notre correction pour que, les deux textes placés côte à côte, l'on puisse bien se faire une idée de ce que nous disons.

Le texte de l'étudiant est en A) la correction proposée en B) :

- A) J'ai quitté finalement, le 3 février 2011 à OYO. En arrivant à OYO, où habitez mes parents. Ils **ont** très heureux de me voir et je les ai donné les choses que ma sœur leurs **a donné** [envoyer]. Ce jour là nous avons discuté jusqu'à le temps de mon arrivée à nuit et nous **départions** de dormir. Je **restais** pour quelques jours et **partirais** à mon école en jour de la resumption [rentrée].

- B) J'ai enfin quitté IBADAN le 3 janvier 2011 pour OYO où habitent mes parents. Ils étaient très heureux de me revoir. Je leur ai donné les choses que ma sœur leur avait envoyées. Ce jour-là, nous avons discuté/avons discuté du/depuis le moment où je suis arrivé jusqu'à la nuit tombante. Nous nous sommes ensuite séparés pour aller dormir. Je suis resté quelques jours chez moi avant de repartir à l'école le jour de la rentrée.»

D'abord, l'antériorité du procès '*ma sœur-envoyer*' par rapport à '*je- donner*' n'a pas été perçue par l'étudiant. Egalement le problème de sémantisme, c'est-à-dire du mauvais choix des mots reste persistant : '*donner*' au lieu de '*envoyer*', '*départir*' alors que le scripteur devait utiliser le verbe '*se séparer*'.

	Occurrences Total	Occurrences Acceptables	Occurrences Interprétables	Occurrences non- acceptables
IMP	11	4	1	6
PC	20	14	1	6
AUTRES : PR	iii	0	i	ii

Tableau 43

- **SUJET 15**

Une excursion à laquelle j'ai participé

Séquence7

Pour être au courant de ce qui se passe à son environnement, pays, continent et au monde entier, il faut essayer de voyager voir. Les étudiants ont l'avantage d'aller à l'excursion parce que cela fait partie d'éducation.

Je suis étudiante du français, actuellement au Village français du Nigeria où tous les étudiants vont en excursion au moins une fois dans un semestre. Ce semestre,

précisément le 9 mars 2011, j'ai fait partie des étudiants qui ont eu l'occasion d'aller au lieu le plus intéressant, c'est-à-dire Ouidah au Bénin ; l'ancienne ville.

Nous avons quitté l'école de bonne heure avec deux bus. Arrivant [Arrivés] à la frontière Sèmè, nous avons fait les formalités. Nous avons continué notre voyage vers le marché de la frontière où on **a échangé** l'argent de Naira à CFA. J'ai échangé N5000. A mesure que le bus avançait j'ai vu beaucoup de choses à savoir ; la plantation de cocotiers l'Océan atlantique, la marché des voitures d'occasion, des bâtiments bien construits, la route bien goudronnée, pas comme au Nigeria etc. On est arrivé [Nous sommes arrivés] à Ouidah vers 10 heures.

Là [A Ouidah], nous sommes allés au temple des pythons. Auparavant [Au départ], j'avais peur d'entrer dans le temple (à cause de ces pythons) mais quand j'ai vu des gens qui les **portent** autour du cou, j'y suis entré. J'ai pris des photos avec des amis devant l'église catholique qui était en face du temple.

Nous avons continué notre voyage à une autre partie de cette ancienne ville, le point de non-retour à côté de la mer. Ouidah est une ville principale où l'esclavage a eu lieu donc toute l'histoire d'esclavage nous était racontée. A la plage, nous avons vu des Blancs qui **sont** aussi **venus** en excursion. Quelques-uns [parmi les étudiants] étaient fâchés parce que c'est eux [ce sont ces Blancs] qui nous **ont** **esclavé** [faisaient esclaves].

En bref, nous avons quitté la ville historique pour aller au marché et après à la librairie Notre-Dame. Le jour était [est] inoubliable ! Je me suis vraiment amusée, mais en même temps en pensant au passé ; à ceux qui **sont arrivés** [à tout ce qui est arrivé] à mes ancêtres. Nous nous sommes rentrés [retournés] chez nous à 20 heures.

Commentaire :

Ce qui est intéressant dans ce texte, c'est qu'au moins, à quelques exceptions près, il se lit plus facilement. Comparé à beaucoup d'autres, tel que le dernier, même s'il contient aussi des erreurs, il est mieux présenté côté forme :

proprement rédigé, bien aéré avec les paragraphes bien indiqués. Et même pour les erreurs, elles ne sont pas particulièrement plus prononcées.

L'introduction ne devait pas trop nous intéresser parce qu'il ne contient que des formes du PR. Cependant nous aimerions simplement la reprendre pour corriger le vocabulaire qui paraît bancal, malgré que ce soit sans incidence sur notre analyse des temps du passé :

« Pour être au courant de ce qui se passe autour de soi, dans son pays, son continent et dans monde entier, il faut essayer de voyager. Les étudiants doivent aller en excursion parce que cela fait partie de l'éducation. »

Le paragraphe d'entrée après l'introduction contient aussi des PR bien utilisés, mais les deux formes de PC qui y sont aussi recevables.

Au paragraphe suivant, on remarque un premier PC (« a échangé » qui peut avoir deux interprétations, alors que le second (« j'ai fait ») est d'un mauvais emploi. Voici comment ils sont employés dans le texte :

- « Nous avons continué notre voyage vers le marché de la frontière où on a échangé l'argent de Naira à CFA. J'ai échangé N5000. A mesure que le bus avançait, j'ai vu beaucoup de choses à savoir ...».

En premier lieu, au marché dont parle le scripteur se trouvent les bureaux de change. Pour dire donc que c'est là que d'habitude s'effectuent les opérations de change (d'une monnaie à une autre). Cette habitude ou vérité connue de tous et qui devient presque éternelle demande l'emploi d'un temps intemporel souvent mieux représenté par le PR. Précisons néanmoins que l'emploi dans le texte est aussi acceptable si nous considérons le sujet grammatical 'on' de 'a échangé' comme n'étant pas déictique, pour dire qu'il signifie 'les gens', par exemple. Et puis il ne s'agit pas de 'échanger' ici, mais de 'faire le change'.

En second lieu, le marqueur temporel '*A mesure que*' implique, de façon nette, la durée du procès. A la durée impliquée par les procès (en cours) bus-avancer se rattache le procès je-voir. Ainsi, cette partie corrigée nous donne :

- « Nous avons continué notre voyage vers le marché de la frontière où on a changé / **fait le change** le Naira en CFA). J'ai changé / **j'ai fait un change** de N5000 en francs CFA. A mesure que le bus avançait, je **voyais** beaucoup de choses à savoir ...»

Au troisième paragraphe, le procès gens qui-porter décrit un état faisant partie de l'arrière-plan pour l'action de premier plan « j'ai vu », donc il doit être à l'IMP et non au PR. Voici alors comment nous corrigeons cette petite portion :

- « ... mais quand j'ai vu des gens qui les (pythons) **portaient** autour du cou, j'y suis entré. »

Par ailleurs, quatre forment verbales sont irrecevables dans cette grande partie du quatrième paragraphe que nous montrons intégralement ci-dessous avant tout correction :

- « Ouidah est une ville principale où l'esclavage a eu lieu¹⁰⁵ donc toute l'histoire d'esclavage nous était racontée¹⁰⁶. A la plage, nous avons vu des Blancs qui **sont** aussi **venus** en excursion. Quelques-uns [parmi les étudiants] étaient fâchés parce que c'est eux [ce sont ces Blancs] qui nous **ont esclave** [faisaient esclaves]. »

D'abord, le verbe utilisé dans la dernière forme incorrecte, un certain verbe 'esclaver' n'existe pas en français. En matière de temps, il faut respectivement un PC, un PQP et un autre IMP.

L'IMP à cause du « nous » dans lequel le scripteur implique les Noirs d'aujourd'hui qui ne sont quand plus esclaves. Par contre si l'étudiant utilise « nos ancêtres » à la place de « nous », alors le PQP s'imposerait. Reconstruisons correctement ce paragraphe.

- « Ouidah est une ville principale où l'esclavage a eu lieu donc toute l'histoire de l'esclavage nous **a été racontée**. A la plage, nous avons vu des Blancs qui **étaient** aussi **venus** en excursion. Quelques-uns parmi les étudiants étaient fâchés (de les voir à ce lieu) parce que ce sont ces Blancs qui nous **faisaient** esclaves. »

Enfin, au lieu du premier IMP qui apparaît dans le dernier paragraphe de cette séquence, c'est un PR (ou un FUT) qu'il fallait pour exprimer ce qui restera

¹⁰⁵ En fait, si nous acceptons ce PC, c'est parce que nous mettons de côté le sémantisme un peu au-delà du niveau de nos étudiants et nous même venons de découvrir. En effet, l'emploi de 'a eu lieu' dans ce contexte n'est pas acceptable en bon français où on dirait plutôt : « Ouidah est une ville importante qui était la plaque tournante du trafic des esclaves. »

¹⁰⁶ Ici aussi au il faut dire : « toute l'histoire de l'esclave était sous nos yeux » et non « toute l'histoire de l'esclave était racontée ».

pour toujours. Et puis, c'est le PQP qui fera l'affaire pour les deux autres formes malvenues. D'ailleurs il faut d'abord montrer ici encore ce paragraphe tout entier qui paraît vraiment tordu, avant de faire sa correction.

- « En bref, nous avons quitté la ville historique pour aller au marché et après à la librairie Notre-Dame. Le jour était inoubliable ! Je me suis vraiment amusée, mais en même temps en pensant du passé ; **ceux qui sont arrivés** à mes ancêtres. Nous nous sommes rentrés chez nous à 20 heures. »

Voici comment nous le reformulons :

- « En bref, nous avons quitté la ville historique pour aller au marché puis ensuite à la librairie Notre-Dame. Ce jour **est / restera** inoubliable ! Je m'étais vraiment amusée, mais tout en pensant au passé ; à tout ce qui **est arrivé** à mes ancêtres. Nous sommes retournés chez nous à 20 heures. »

	Occurrences Total	Occurrences Acceptables	Occurrences Interprétables	Occurrences non- acceptables
IMP	6	4	0	2
PC	21	17	2	2
AUTRES : PR	i	0	0	i

Tableau 44

- **SUJET Y30**

Un voyage intéressant que j'ai effectué

Séquence 8

C'était vraiment un voyage intéressant, en fait, c'était le voyage le plus long que j'ai effectué. C'était le voyage en France, précisément à Besançon.

Le 25 septembre 2010 marque le jour où je me suis dirigée vers [partie en] la France. Il était [c'était] ma première fois de voyager à l'étranger ou autrement dit, de quitter mon Afrique ! Ce jour-là à 19 h pile, moi et mes amis [mes amis et moi]

sont arrivées [sommées arrivées] à l'aéroport afin de faire rentrer nos bagages. J'étais accompagnée de ma mère et de mon père. Après avoir fait toutes les nécessités à l'aéroport, on s'est dirigées vers l'avion (LUTHTANSA) et à 22 h 25, on a quitté le Nigeria.

D'abord quand l'avion a commencé à voler, j'ai eu une sensation étrange dans mon ventre – c'était celle de la peur. Je me suis sentie heureuse et anxieuse en même temps de voir les nuages près de nous mais actuellement [en réalité] loin de nous ! Dans l'avion il y avait une place [compartiment] pour les gens qui voyageaient en première classe. Moi, j'étais dans la classe économique. Derrière chaque chaise [siège], on a mis un petit écran pour nous permettre d'écouter la musique et de regarder soit les films soit les émissions. On a donné à chacun, un locuteur [écouteur]. J'étais assise à côté de l'une de mes amies. On s'est parlé, mais la plupart du temps, je regardais les films car elle dormait.

Les hôtesse et les hôtes étaient tous amicaux [aimables] et gentils. On [les hôtesse] a donné à tout le monde dans l'avion à manger et à boire. J'ai bu du coca, de l'eau et du jus (de fruit). J'ai mangé beaucoup, je ne peux pas me rappeler bien tout ce que j'ai mangé. Mais, après avoir mangé (tout), j'ai dormi jusqu'à notre arrivée à l'aéroport de Frankfort en Allemagne à 5h du matin où on a dû descendre pour changer d'avion.

A Frankfort, on y est resté (pour) 30 mn avant de rejoindre un autre avion, plus petit que le premier, mais du même Lufthansa. On nous a donné de l'eau, du jus et du pain avec le fromage.

Hélas ! A 7 h pile, on est arrivé en France, à l'aéroport Charles de Gaulle à Paris, et puis on a pris un train pour Besançon qui est précisément à 4 heures de Paris. Le voyage en France était pour moi un rêve réalisé.

Commentaire :

Ce texte, l'un des mieux rédigés, compte très peu d'erreurs en matière de construction verbale ; et nous remarquons aussi en passant que l'étudiant possède un vocabulaire assez vaste. Cependant quelques insuffisances méritent d'être soulignées. Comme en premier lieu le fait que dans une introduction de seulement

deux lignes, l'auteur utilise 3 fois le présentatif « c'était » ! Il est vrai tous les temps employés dans cette partie du texte sont recevables.

D'autre part, et c'est important, nous constatons dans le texte une omniprésence de « on » qui nous paraissait encombrante ; nous en avons compté 10 ! Et puis, ils ne sont pas tous déictiques. Même s'ils l'étaient tous, l'emploi abusif de cet élément (à la place de nous), à notre avis, nuit au texte à cause de cette répétition. Mais notre ardeur à réfuter un tel emploi de ce pronom a été calmé lorsque, toujours dans le cadre de cette recherche, nous avons soulevé le problème à notre directeur de thèse. Ce dernier nous a convaincu que c'est un emploi acceptable, correct en français moderne. Par contre nous sommes toujours de l'avis qu'un usage excessif de 'on' dans un texte peut ne pas permettre de percevoir des nuances éventuelles au niveau de la forme verbale. Par exemple nous relevons au paragraphe 3 un PC qui nous indispose même si nous ne le rejetons pas de façon catégorique dans la phrase : « Derrière chaque chaise [siège], **on a mis** un petit écran pour nous... »

Or, tout le monde sait qu'aujourd'hui il y a de petits postes de télévision fixés à l'arrière des sièges, du moins dans les avions des lignes internationales. Ce n'est donc pas comme si c'était précisément ce jour où le protagoniste (peut-être l'auteur) de ce texte voyageait que les dits 'écrans' avaient été fixés. Nous pensons donc qu'il serait plutôt meilleur de tout simplement employer à la place de **on a mis** le syntagme **il y avait**.

Par contre, en ce qui concerne le second paragraphe, il y a encore un problème de sémantique. Il faudra faire deux meilleurs choix lexicaux au niveau de la première phrase : changer les formes verbales « marque » et « je me suis dirigée » respectivement par « **c'est** » et « **je suis partie** ». C'est plutôt « Mes amis et moi sommes arrivées » qu'il faut aussi dire au lieu de 'Moi et mes amis sont arrivées' etc. Ainsi en plus de quelques autres petits amendements ce paragraphe pourra mieux se lire :

- « Le 25 septembre 2010 c'est le jour où je **suis partie** en France. *C'était* ma première fois de voyager à l'étranger ou autrement dit, de quitter mon Afrique ! Ce jour-là à 19 h pile, mes amies et moi **sommes arrivées** à l'aéroport afin de faire enregistrer nos bagages. J'étais accompagnée de ma mère et de mon père. Après avoir rempli toutes les formalités à l'aéroport,

nous nous **sommes dirigées** vers l'avion (LUTHTANSA) et, à 22 h 25 nous avons quitté le Nigeria. »

Il importe quand même d'expliquer l'erreur provenant de la langue yoruba et qui a fait que le scripteur n'a pas hésité à utiliser l'expression « moi et mes amies », ce qui est contraire à l'esprit de la langue française. Ce n'est pas parce que le Yoruba est plus égoïste que le français ! Loin de là. C'est juste parce que le génie de cette langue permet cette construction. Et c'est cela que l'apprenant a ramené au français. D'ailleurs l'inverse de cette expression s'emploie également.

Au paragraphe 3 de la séquence, en dehors de la forme « **on a mis** » dont nous avons déjà parlé, nous voulons nous intéresser à la dernière phrase du paragraphe qui se révèle un plus complexe à analyser, car pouvant amener à une double interprétation. Reproduisons-la ensemble avec l'avant-dernière pour mieux comprendre la situation :

- « J'étais assise à côté de l'une de mes amies. On s'est parlé, mais la plupart du temps, je **regardais** les films car elle dormait. »

C'est la conscience que nous avons de la pauvre connaissance de l'utilisation de certains marqueurs de temps par nos apprenants qui nous met en garde dans l'analyse de leurs productions. Nous suspectons un mauvais emploi de "la plupart du temps" dont le sens est en réalité différemment interprétable en français pour peu que l'on fasse attention aux temps verbaux. Nous nous expliquons. Par exemple, dire *On s'est parlé* implique que les deux amies s'étaient parlé pendant une période de temps précise dont les bornes gauche (x) et droite (y) sont déterminées. Mais cette période est incluse dans autre plus longue dont le début A marque le moment précis où la locutrice et son amie (l'allocutaire) s'étaient assises et la fin, le moment précis où l'allocutaire *s'était réveillée*. Si le procès On-se parler non-discontinue s'est réalisé une seule fois, alors "la plupart du temps" équivaut à 'tout le reste du temps' entre A et B. Ainsi le verbe 'regarder' ne pourrait pas être à l'IMP.

En revanche, si le procès On-se parler est discontinue, c'est-à-dire s'il s'est réalisé plusieurs fois, soit que les deux amies parlaient un moment, arrêtaient puis reprenaient ensuite ; là "la plupart du temps" voudra dire 'l'ensemble des

séquences'. Alors l'IMP va s'imposer, supposant que le procès je-regarder s'interrompait aussi puis reprenait ensuite. Et alors notre phrase serait :

« On s'est parlé (plusieurs fois), mais la plupart du temps, je **regardais** des films car elle dormait. »

Or 'On s'est parlé plusieurs fois' équivaut à 'On se parlait'. Mais le scripteur n'a pas dit cela. Nous concluons que le verbe 'regarder' ne devait pas être mis à l'IMP dans cette phrase. Ainsi, la phrase correcte serait plutôt :

- « On s'est parlé, mais la plupart du temps// tout le reste du temps, j'**ai regardé** des films car elle dormait. »

Nous venons de montrer encore une fois qu'en général, nos apprenants emploient mal les marqueurs de temps tels que les adverbes de temps, que ce soient les déictiques que les non-déictiques qui accompagnent les temps verbaux ; les connecteurs temporels, les connecteurs syntaxiques (mots de liaison : et, alors, donc etc.), les connecteurs logiques : cependant, toutefois, par ailleurs, en revanche et les conjonctions de coordination et de subordination etc. Et cela, c'est la conséquence de leurs connaissances antérieures dans leur langue maternelle, le yoruba.

En effet, dans cette langue ils n'ont pas à se soucier de ces éléments qui, en particulier les adverbes (et les marqueurs aspectuels) déterminent le temps. Alors, il leur devient difficile de pouvoir accrocher la valeur temporelle des verbes français aux adverbes de temps et autres éléments participant à la construction temporelle du français. Surtout parce que, contrairement au français, il n'y a pas de conjugaison en yoruba pouvant susciter des questions de désinences et autres. Ils ont des difficultés à s'occuper des verbes dans cette nouvelle langue qu'ils sont en train d'apprendre.

Par contre, nous n'avons pratiquement rien à reprocher au reste du texte jusqu'au dernier paragraphe. Là, il faut juste signaler qu'un PC, plutôt que l'IMP permet de mieux exprimer ce que ce voyage représente même aujourd'hui pour le scripteur D'où nous avons : « Le voyage en France **a été** (et reste) pour moi un rêve réalisé.»

	Occurrences	Occurrences	Occurrences	Occurrences
--	-------------	-------------	-------------	-------------

	Total	Acceptables	Interprétables	non-acceptables
IMP	10	8	0	2
PC	21	20	0	1
AUTRES (PQP)	II	II	0	0

Tableau 45

- **SUJET Y33**

Comment j'ai passé mes dernières vacances

Séquence 9

J'ai passé mes dernières vacances à Ibadan, chez mon oncle. J'ai quitté l'école avec mes bagages et je suis allée au parc où j'ai pris un autobus qui va à Ibadan. J'étais dans le bus depuis 6 heures parce que c'était un voyage [trajet] de six heures, de mon école.

Quand je suis arrivée à la gare d'autobus [la gare routière] à Ibadan, mon oncle m'attendait déjà avec sa voiture, j'étais très contente de le voir parce qu'il y avait **depuis** trois ans que je **l'ai vu**. Nous avons quitté la gare dans sa voiture. Quand nous sommes arrivés chez lui sa femme **a déjà préparé** une bonne nourriture parce qu'elle m'attendait aussi. Mais mon oncle m'a dit qu'avant de manger il fallait que je me lave parce que j'**ai semblé** fatiguée [je paraissais / j'avais l'air fatiguée] et sale à cause de mon voyage.

Après ça j'ai mangé comme un glouton parce que j'avais trop faim. Mon oncle et moi **bavardaient** de mon école, son travail, sa famille et la vie même. Quand nous sommes arrivés [revenus] du club avec sa femme, parce que c'était la nuit vendredi et mon oncle aime aller au club tous les vendredis pour s'amuser, j'ai dormi comme un nouveau-né parce que dans mon école il n'y a pas de bons ventilateurs.

Samedi matin, nous avons travaillé dans son jardin et nous avons nettoyé toutes les chambres et salons de sa maison. Dans l'après-midi nous sommes allés au cinéma.

Là j'ai regardé un film qui est intéressant. Dimanche matin nous sommes allés à l'église. Quand nous sommes arrivés de l'église, il m'a pris [m'a emmené] chez son ami à [au quartier] Dugbe où j'ai rencontré mon amie préférée de maintenant [d'à présent]. Mon oncle m'a acheté beaucoup de chose; sa femme est gentille aussi.

J'ai passé deux semaines chez mon oncle. Et tous les jours que j'ai passés sont (restés) mémorables.

Commentaire

Dans le premier paragraphe, le scripteur rate le premier IMP à la place duquel il propose un PR, très inadapté ici. Car, même s'il s'agit en effet d'un procès en cours, il l'est dans l'époque passée, ce qui serait donc mieux exprimé par l'IMP. Ensuite, les deux IMP qui suivent ce PR sont mal employés : le dernier, que nous pouvons cependant considérer comme interprétable, devait laisser la place à un PR, considérant que la distance (entre les deux villes) que le rédacteur ou le 'je' du texte a à parcourir ne change pas dans le temps, mais reste plutôt invariable, éternelle. Implicitement on pourra accepter « c'est un voyage de 6 heures », soit un trajet qui 'd'habitude dure 6 heures'.

Le second IMP pose problème, car à l'oreille de l'allocutaire ou du lecteur, l'énoncé « J'étais dans le bus depuis 6 heures » présage ici un/des énoncés du premier plan. Mais ce qui le suit en est très loin, c'est plutôt une explication de sa présence dans le bus que donne le locuteur. Et c'est ce qui trahit son intention réelle qui est autre que celle de surface. En effet, l'indicateur temporel depuis qui indique le début du déroulement du procès être n'a pas sa place ici parce que c'est plutôt la globalité d'un procès pouvant traduire la durée précise de présence dans le bus (du début du voyage jusqu'à sa fin) que cherche à exprimer notre locuteur-scripteur. C'est bien la raison pour laquelle cette construction, « J'étais dans le bus depuis 6 heures parce que c'était un voyage de six heures, de mon école » n'est pas du tout acceptable. Cet IMP ne marche pas, et il faudra aussi changer le marqueur temporel sans oublier d'utiliser un autre verbe, mais de même sens, à la place du verbe être. D'où cette proposition qui nous paraît adéquate: « Je suis resté dans le bus pendant 6 heures parce que c'est un voyage de six heures, de mon école à Ibadan.

Mais d'un autre côté, « J'étais dans le bus depuis 6 heures... » est un lourd anglicisme qui ne se cache pas : le scripteur traduit « for » par 'depuis' au lieu de pendant, comme nous venons de l'expliquer plus haut. Encore et encore, le scripteur anglophone non averti se retrouve vite dans l'engrenage de calques qui l'exposent facilement. Ce sont des choses que nous avons connues et c'est pour cette raison que nous pouvons en parler avec cette vigueur.

Signalons pour finir avec ce premier paragraphe que le PR « a » doit céder la place à la forme de l'IMP « allait » pour que la seconde phrase de cette partie soit bien correcte

En revanche, parlons de cet énoncé que nous recueillons au second paragraphe :

- « ... j'étais très contente de le voir parce qu'il y avait depuis trois ans que je l'ai vu. »

Comment combiner, et en les faisant se suivre, ces deux marqueurs de temps, il y a et depuis ? Nous croyons fermement que cet étudiant a d'abord hésité entre les deux, puis il a oublié d'effacer l'un pour garder l'autre. En effet, sa copie montre que depuis a été le dernier à être ajouté à la phrase, car il figure en haut de la ligne alors qu'un signe x se trouve en dessous de cette ligne pour signaler l'ajout d'un élément oublié. Dans tous les cas, il est facile de constater que l'auteur de cet énoncé ignore les différences de sens majeures que comprend le syntagme verbal il y a qui, au premier abord est un présentatif variable (par ex. il y avait) signifiant exister/être ou « qui affirme l'existence d'un fait » selon l'expression de (Chevalier et.al, 1999 :85). Et dans ce cas, il y a est généralement suivi d'un substantif ou d'un GN. Alors que c'est du second sens, quelle que soit la petitesse de la nuance, qu'il s'agit ici, celui de marqueur de temps où souvent, il y a compose avec que ou d'autres marqueurs de temps comme longtemps, par exemple.

En somme, c'est clair que cet étudiant, certainement comme d'autres, a de sérieux problèmes avec l'emploi de certains marqueurs temporels comme on le voit ici avec 'depuis' (et/ou 'il y a'). Ce qui nous amène à suggérer la nécessité d'une prise en compte en classe, lors de l'enseignement des tiroirs verbaux, des déictiques et surtout des non déictiques temporels qui accompagnent ces temps.

Enfin, nous acceptons supposons que c'est **il y avait** que notre scripteur utilise dans le texte. Et donc dans ce cas l'IMP qui le suit est faux. C'est plutôt un PQP marquant l'antériorité par rapport à l'IMP de **il y avait** qu'il faudra employer. En plus, un autre PQP manque dans ce paragraphe pour pouvoir exprimer une autre antériorité qu'impose cette fois la présence de l'adverbe de temps 'déjà'. D'ailleurs revoyons la partie de la copie de l'étudiant comportant ces erreurs :

- Quand je suis arrivée à la gare d'autobus à Ibadan, mon oncle m'attendait déjà avec son voiture, j'étais très contente de le voir parce qu'il y avait depuis trois ans que je l'ai vu.

Et voici ce que nous obtenons après nos corrections des temps verbaux et de sémantique :

- « Quand je suis arrivée à la gare routière à Ibadan, mon oncle m'attendait déjà avec sa voiture, j'étais très contente de le voir parce qu'il y avait trois ans que je ***l'avais vu***. »

Restons dans la dernière partie de ce second paragraphe pour observer que le procès femme-préparer, antérieur au précédent nous-arriver, serait mieux exprimer par le PQP que le PC. Par ailleurs, il y a un fameux « j'**ai semblé** » qui gâche la dernière phrase de ce second paragraphe :

- « Nous avons quitté la gare dans sa voiture. Mais mon oncle m'a dit qu'avant de manger il fallait que je me lave parce que j'**ai semblé** fatiguée et sale à cause de mon voyage. »

Non seulement le scripteur ignore que le verbe 'paraître' s'emploie avec l'auxiliaire être, il ne sait pas non plus qu'ici, il faudrait plutôt utiliser un autre verbe ayant plus ou moins le sens de 'sembler'. Nous attribuons cela à une carence lexicale, un problème de sémantisme. Reprenons au mieux cette dernière portion du paragraphe :

- « Quand nous sommes arrivés chez lui, sa femme **avait déjà préparé** une bonne nourriture parce qu'elle m'attendait aussi. Mais mon oncle m'a dit qu'avant de manger il fallait que je me lave parce que je lui **paraissais** / j'***avais l'air*** fatiguée et sale à cause de mon voyage. »

Passons au troisième paragraphe que nous reproduisons intégralement ci-dessous :

- « Après ça j'ai mangé comme un glouton parce que j'avais trop faim. Mon oncle et moi bavardaient de mon école, son travail, sa famille et la vie même. Quand nous sommes arrivés [revenus] du club avec sa femme, parce que c'était la nuit du vendredi et mon oncle aime aller au club tous les vendredis pour s'amuser, j'ai dormi comme un nouveau-né parce que dans mon école il n'y a pas de bons ventilateurs. »

Il faudra d'abord dire que c'est plutôt un PC qui est attendu à la place de l'IMP pour le procès Moi et mon oncle-bavarder. Ensuite nous constatons un mauvais choix d'items lexicaux : les verbes 'bavarder' (suivi d'une préposition) et 'arriver' sont ici mal choisis. D'un autre côté, le scripteur tait certains éléments qui participent de façon importante à la cohérence et cohésion d'un texte. Par exemple les éléments de coordination qu'il ne sait pas bien employer certes, comme ceux que nous ajoutons pour refaire le paragraphe (en bas) : ensuite, puis après, en effet, car (au lieu de parce que) ; le scripteur écrit un peu comme s'il parlait : 'ça', 'même', respectivement à la place de 'ma douche', 'en général' ; il omet ou intervertit l'ordre de certains énoncés etc. Bref, voici comment nous restructurons ci-dessous, en une meilleure forme tout le paragraphe :

- « Après **ma douche** j'ai mangé comme un glouton parce que j'avais trop faim. **Ensuite**, mon oncle et moi avons discuté, nous **avons parlé** de mon école, de son travail, de sa famille et de la vie en général. **Puis après nous sommes allés au club avec sa femme**, c'était vendredi soir. **En effet**, mon oncle aime aller au club tous les vendredis pour (s'amuser) **se divertir**. Quand nous sommes revenus du club j'ai dormi comme un nouveau-né, **profitant des ventilateurs qui marchaient bien**. **Car**, dans mon école il n'y a pas de bons ventilateurs. »

Aussi, peut-on avoir un texte moins détaillé en mettant, dans le texte original, juste un « que » avant « mon oncle »

*Remarque : dans la correction, les formes verbales correctes proposées par le scripteur sont restées simplement soulignées, celles qui ont été corrigées sont en gras et italique. Mais nous avons uniquement mis en gras tous les éléments lexicaux qui manquaient à ce texte, soit qu'ils étaient complètement absents ou ils remplacent ceux qui avaient été mal employés.

Enfin, les formes verbales que l'on retrouve dans le dernier paragraphe sont recevables. Mais on note une mauvaise construction due à un mauvais choix de verbe : « il **m'a pris** chez son ami » pour « il m'a **amené** chez son ami ». Et donc, voici comment nous corrigeons cette partie :

- Dans l'après-midi nous sommes allés au cinéma. Là j'ai regardé un film qui **était** très intéressant... Quand nous sommes arrivés // revenus de l'église, il **m'a emmené** chez son ami au quartier Dugbe où j'ai rencontré celle qui est *aujourd'hui* mon amie préférée.

	Occurrences Total	Occurrences Acceptables	Occurrences Interprétables	Occurrences non- acceptables
PC	26	22	0	4
IMP	12	8	0	4
AUTRES (PR)	II	0	0	II

Tableau 46

• SUJET Y35

Une excursion à laquelle j'ai participé

Séquence 10

Au village français du Nigeria, c'est important pour les étudiants de participer à l'excursion. C'est une partie du curriculum de cette école pour (amener) les étudiants à connaître un pays francophone. La plupart du temps, ils vont au Bénin ou au Togo. Quand **c'est** le temps que je **allera**, je n'avais pas d'argent.

« Le 12 mars, 2011 est le jour que [où] mon groupe sommes allés [est allé] pour l'excursion. Ce jour-là, je me suis levé très tard à sept heures et le bus **allera** à huit heures. Comme je me suis levé, je n'ai pas prié, je suis allée à la salle de bain. Je ne me suis pas lavé bien [lavé]. J'ai oublié de brosser les dents. Je m'**habillais** très vite, je **partais** ma chambre à huit heures. »

Quand je suis arrivé au parc de stationnement, mes camarades étaient déjà là. Notre professeur est arrivé à huit heures, mais le chauffeur n'était pas là. Nous **attendions** pour [pendant] trente minutes avant **il est arrivé** [qu'il n'arrive]. Donc nous sommes sortis (du campus) à neuf heures moins vingt minutes.

De Badagry à la frontière n'est pas loin, quand nous sommes arrivés à la frontière du Nigeria et Bénin, nous **attendions** pour [pendant] deux heures pour [faire] signer nos passeports. Nous avons aussi changé notre monnaie [argent] du Naira en francs CFA. Le taux d'échange [de change] était de N300 pour 1000 FCFA. Après quinze minutes [quinze minutes après], nous **avons fini** de changer les monnaies [faire le change]. Donc nous commencions [recommencions] le voyage à radio Weke à Porto-Novo qui était le lieu de notre visite.

A Radio Weke, nous **attendions** à la porte de sécurité pour payer le frais d'entrée. Le portail était très grand et bleu, les fleurs très belles. Quand l'instructeur est arrivé, il nous a raconté l'histoire de radio Weke ; il a dit que la place [lieu] servait ...

Commentaire :

Faisons d'abord remarquer que ce sujet nous a raconté une partie du prélude à l'excursion elle-même : le voyage-aller et les activités qui ont eu lieu. Mais c'est juste, comme nous l'avons dit, une remarque, car nous avons déjà une séquence du texte largement suffisante pour l'analyse du contenu verbal.

Dans la dernière phrase de l'introduction, on remarque d'abord un anglicisme devenu presque une erreur fossilisée chez nos apprenants. Il s'agit des marqueurs temporels composés qui se forment à l'aide d'un marqueur de temps plus ou moins simple que nous appelons X auquel s'ajoute 'où'. Un tel marqueur composé est donc de la forme 'X-où' comme : "le jour où", "au moment où", "le temps où" etc. Il est difficile aux étudiants d'accepter cette forme qu'ils attendent à ce qu'elle corresponde littéralement à son équivalent anglais qu'ils connaissent bien : "X-when". C'est là la source des erreurs qu'ils commettent en disant ou en écrivant souvent : 'le jour quand' ou plutôt comme ce que nous produit cet étudiant

(qui lui, traduit son 'when' par 'que') dans la phrase dont nous parlons : « Quand **c'est** le temps que **je allerais**, je n'avais pas d'argent. »

La phrase montre d'autre part que le scripteur s'est engouffré dans une construction syntaxique difficile qu'il n'est pas aisé d'interpréter. De toutes les façons, nous sommes convaincu que, en dehors de la maîtrise non encore parfaite de l'emploi des temps, le vocabulaire limité en est quelque part responsable. Nous proposons tout simplement d'autres meilleures alternatives à cette dont la seconde partie est quand même correcte :

- « Quand **ce fut** // **c'était** mon tour **d'y aller**, je n'avais pas d'argent.
- « Quand // Le jour où // (etc.) je **devais y aller**, je n'avais pas d'argent.

Quant à ce qui concerne le temps verbal, le choix du scripteur à vouloir utiliser le futur simple du verbe 'aller' dans cette phrase montre que les étudiants ignorent l'emploi des verbes ou auxiliaires modaux en français. En plus, hormis le fait que cet étudiant particulier ne sait pas conjuguer 'aller' au futur (car il dit encore 'allera' dit le paragraphe suivant), il ne saisit pas bien la concordance des temps dans cette phrase. Cela soulève aussi un autre problème que l'on verra tout de suite dans l'analyse du paragraphe suivant de la séquence.

Dans le second paragraphe donc, le futur simple de la deuxième phrase est hors contexte pour exprimer un procès d'époque passée. Il s'agit d'un futur dans le passé, un IMP.

Ensuite les deux derniers IMP qui viennent immédiatement après ce faux futur doivent être remplacés par des PC. Il serait intéressant d'avoir sous les yeux la production à l'origine de l'apprenant et la nôtre pour bien percevoir les erreurs commises par ce scripteur.

- « Le 12 mars, 2011 est le jour que mon groupe sommes allés pour l'excursion. Ce jour-là, je me suis levé très tard à sept heures et le bus **allera** à huit heures. Comme je me suis levé, je n'ai prié pas, je suis allée à la salle de bain. Je ne me suis pas lavais (lavé) bien. J'ai oublié broser mes dents. Je m'**habillais** très vite, je **partais** ma chambre à huit heures. »

Et voici notre correction :

- « Le 12 mars 2011, est le jour où mon groupe est allé en excursion. Ce jour-là, je me suis levé très tard à sept heures, alors que le bus **allait partir** // **partait** à huit heures. Comme je m'étais levé tard, je n'ai pas prié, je suis

allé à la salle de bain. Je ne me suis pas bien lavé. J'ai oublié de me brosser les dents. Je **me suis habillé** très vite, je **suis parti** de ma chambre à huit heures. »

Ailleurs dans le paragraphe 4, il y a une deux formes verbales irrecevables (1 IMP et 1 PC qui apparaissent ici. L'IMP incorrect est tout simplement dû à une mauvaise traduction, de l'anglais, du marqueur de temps « for » ; l'étudiant le traduit par « pour » et finit par écrire :

« ... nous **attendions** pour deux heures » (exactement comme il l'a fait au troisième paragraphe) au lieu de « pendant deux heures ».

La forme incorrecte du PC, elle, a pour cause la non maîtrise de l'emploi, cela revient toujours, des éléments marquant le temps. Il met « Après quinze minutes » là où il devait avoir « Quinze minutes après ». Le paragraphe corrigé se présente comme suit :

- « Badagry à la frontière n'est pas loin ; quand nous sommes arrivés à la frontière du Nigeria et du Bénin, nous **avons attendu** (pendant) deux heures pour faire cacheter nos passeports. Nous avons aussi changé notre argent du Naira en francs CFA. Le taux d'échange de change était de N300 pour 1000 FCFA. Quinze minutes après, nous **avons fini** de faire le change. Donc nous recommencions le voyage à radio Weke à Porto-Novo qui était le lieu de notre visite. »

	Occurr. Total	Occ. Accept.	Occ. Interprét.	Occ.non-acc.
IMP	14	8	0	6
PC	18	15	1	2
AUTRES (F	II	0	0	II

Tableau 47

- **SUJET Y45**

Une excursion à laquelle j'ai participé

Séquence

C'était une excursion à Cotonou [Bénin], précisément Ouidah, aux temples des pythons.

J'ai participé à cette excursion le 17 février 2009. Ce jour-là, nous avons quitté le Village français du Nigeria à 9 heures. A neuf heures et quart, nous sommes arrivés à la frontière du Nigeria avec le Bénin qui s'appelle Sèmè. Là, nous avons changé notre monnaie du Nigeria [nigériane] au francs CFA.

Alors [Ensuite], nous avons visité [sommes allés à] la librairie Notre-Dame pour acheter des livres comme le dictionnaire, les livres etc. Après avoir quitté la librairie, nous sommes allés à Ouidah, au temple des pythons. C'était une excursion inoubliable. Pour la première fois de ma vie, j'ai vu (/voyais) des pythons qui étaient bénignes [bénins]. L'homme qui nous a guidés [Notre guide] a dit que ces pythons étaient leur dieu. Les peuples [gens] de Ouidah adorent ces pythons. Cette déclaration **m'avait étonné** [m'a étonné]. Au temple des pythons, j'ai aussi vu un grand arbre qui était en existence [existait] il y a [depuis] 400 ans.

Ensuite, nous sommes quittés [avons quitté] au temple des pythons et nous sommes allés au Porte de non-retour, toujours à Ouidah. Ce n'était pas loin du temple des pythons. Là, l'histoire de l'esclavage était racontée [/a été racontée] par un jeune homme. C'était en français. Cette histoire était effrayante et là, **j'avais commencé** (j'ai commencé) à haïr les Blancs qui nous ont colonisé.

Au Porte de non-retour, j'ai vu les monuments qui **a symbolisé** l'esclavage. Nous avons aussi vu l'océan atlantique. L'homme [Le guide] nous a dit que c'est par là que les Blancs ont amené des Noirs pour l'esclavage.

Finalement, nous avons quitté Ouidah et nous sommes allés pour faire les achats au marché de Dantokpa. Là, j'ai acheté beaucoup de choses comme le parfum, du riz, les nouilles etc. Nous sommes retournés au Village à dix-neuf heures et j'étais très fatiguée. Mais **c'était** [ça a été] intéressant et inoubliable.

Commentaire :

Du point de vue temps verbal, voici le texte le plus réussi car contenant très peu d'erreurs de construction verbale. Il ya juste quelques petits points à relever.

Au second paragraphe, la forme de l'IMP est également acceptable dans cette phrase où l'étudiant a déjà correctement employé le PC : « Pour la première

fois de ma vie, j'ai vu /voyais des pythons qui étaient bénins. » Egalement dans le paragraphe, le PQP qui apparaît dans l'avant-dernière phrase peut être doublement interprété. D'abord rien dans le cotexte n'exige qu'il vienne remplacer le PC. Mais, peut-on vraiment dire que cet IMP est entièrement faux ? Nous croyons que non. En effet, nous pouvons dire, comme (Barceló & Bres op.cit, 85), qu'il a pris la *valeur d'accompli à un moment donné du passé* (l'un de ses fonctionnements standards), quand on le met en relation avec l'IMP et le PC de la phrase qui en réalité lui précède : « [Notre guide] a dit que ces pythons étaient leur dieu. »

Voici d'ailleurs la portion où se trouve ce PQP :

- « L'homme qui nous a guidés [Notre guide] a dit que ces pythons étaient leur dieu. Les peuples [gens] de Ouidah adorent ces pythons. Cette déclaration **m'avait étonné** [m'a étonné] »

On voit clairement que si l'on enlève la phase hybride qui n'est qu'un commentaire sans grande valeur informative du scripteur, les deux énoncés se juxtaposent. Ainsi, le PQP en cotexte passé, pourra directement prendre sa valeur en relation avec l'IMP de l'autre.

- Notre guide nous a dit que ces pythons étaient leur dieu. Cette déclaration ***m'avait étonné.*** »

Dans l'avant-dernier paragraphe on trouve encore un PQP à la place du PC. Le raisonnement que nous venons de tenir ne tient pas pour ce PQP-ci car, il est tout proche ou coïncide avec le moment de l'énonciation qu'indique le repère « là ». C'est ce qui impose le PC qui est en fait un accompli du présent.

Dans la première phrase du dernier paragraphe c'est plutôt un temps qui exprime un procès qui dure qui devait être à la place d'un PC malvenu (IMP, PR, participe présent). Le procès 'monuments-symboliser' exprime ici une vérité éternelle, il qu'il soit au PR. C'est d'ailleurs le même raisonnement qui nous fait accepter les temps auxquels sont mis les autres procès de ce court paragraphe nous reconstruisons ainsi :

- « A la porte de non-retour, j'ai vu des monuments qui **symbolisent** / symbolisant l'esclavage. Nous avons aussi vu l'océan atlantique. Le guide nous a dit que c'est par là que les Blancs ont emmené des Noirs pris comme esclaves. »

	Occurrences Total	Occurrences Acceptables	Occurrences Interprétables	Occurrences non- acceptables
IMP	11	10	0	1
PC	23	22	0	1
AUTRES (PQP)	II	II	0	0

Tableau 48

- **SUJET 50**

Comment j'ai passé mes dernières vacances

Séquence 11

Après mon [A la fin du] deuxième semestre, on a eu la pause de deux semaines **en commençant** [qui a commencé] le 2 octobre 2010. C'est à cause de cette pause que j'ai décidé de partir en voyage à ma ville natale. C'était un mardi matin que je suis parti en voyage avec ma famille à Kwara.

Nous avons quitté la maison à 8 heures, mais auparavant nous **avons fait** la prière pour un bon voyage. Nous **allons aller** avec une de nos voitures. Sur l'autoroute d'Apapa il y avait un embouteillage, nous avons profité de cette occasion pour acheter des choses. Mais sur l'autoroute d'Ogun notre voiture a tombé en panne d'essence, enfin [mais] nous avons trouvé une station de service.

Quand nous sommes arrivés à ma ville natale qui se trouve dans l'Etat de Kwara au Nigeria, tout le monde nous a accueilli. J'ai vu mes grands-parents, **il y a** dix ans que je les **ai vu**. Ma famille et moi **avons été** contents de les revoir. La nuit a tombé, et toute la [grande] famille a mangé ensemble en discutant. Mais cette nuit j'ai constaté que les choses que j'ai vu dans la maison de mes grands-parents n'**ont pas été** comme les choses dans ma maison (à Lagos). J'ai essayé de demander [la raison] mais toute la famille **a été** fatiguée (pour pouvoir expliquer).

Le lendemain, je suis partie avec ma famille rendre visite au roi de ma ville natale qui s'appelle Obaruwa II. Quand nous sommes arrivés au royaume [palais] du roi (...), je l'ai rencontré ...

Commentaire :

Un mauvais gérondif à la place du PC est la première erreur temporelle figurant dans le premier paragraphe de ce texte. La seconde est le non-emploi du présentatif ‘c’était’ pour commencer la seconde phrase.

Le second PC employé dans la première phrase du second paragraphe est irrecevable parce que, non seulement l’élément déictique ‘auparavant’ appelle le PQP, le procès ‘*nous-faire la prière*’ est antérieur à ‘*nous-quitter*’ auquel il est lié. Ensuite se montre un abus du prospectif dans la phrase suivante : « Nous **allons aller** avec une de nos voitures ». Alors que ‘voyager’ pouvait facilement remplacer ce ‘aller’ répétitif. Mais ‘aller voyager’ ou son remplaçant doit être à l’IMP. A notre avis, un verbe modal comme ‘devoir’ irait même mieux. Nous réécrivons mieux ces deux phrases :

- « Nous avons quitté la maison à 8 heures, mais auparavant nous **avons fait** la prière pour un bon voyage. Nous **allions // devons voyager** dans une de nos voitures. »

Dans le dernier paragraphe enfin, il y a trois formes des PC erronées ayant pris la place des IMP, alors qu’il s’agit des états clairement exprimés. Voici les phrases de l’étudiant où se trouvent ces erreurs :

- « Ma famille et moi **avons été** contents de les revoir. »
- « Mais cette nuit j’ai constaté que les choses que j’ai vu dans la maison de mes grands-parents n’**ont pas été** comme les choses dans ma maison (à Lagos). J’ai essayé de demander [la raison] mais toute la famille **a été** fatiguée (pour pouvoir expliquer). »

Avant ces PC, la deuxième phrase de ce paragraphe contient aussi des erreurs de mauvais choix du PC : « J’ai vu mes grands-parents, **il y a** dix ans que je les **ai vu**. » et qui devait plutôt s’écrire avec la première forme verbale à l’IMP et la seconde au PQP.

Voici comment se distribuent donc les temps dans ce texte qui nous paraît bien écrit dans sa globalité.

	Occurrences Total	Occurrences Acceptables	Occurrences Interprétables	Occurrences non- acceptables
IMP	4	2	0	2
PC	24	18	0	6
AUTRES (PR)	II	0	0	II

Tableau 49

- **SUJET Y3**

Comment j'ai passé mes dernières vacances

Séquence 12

Le 25 novembre 2010. On a fini l'examen pour le deuxième semestre et nous avons parti pour chez nous [sommes partis chez nous] le 26 novembre. J'habite à Ibadan mais mon frère habite à Lagos. J'ai pensé qu'il avait longtemps que j'ai visité mon frère et (voilà que) nous allons rester chez nous pour trois semaines. Donc j'ai informé mon père que je partirai à Lagos le lendemain et il a dit « pas de problème ma chérie ».

Le lendemain alors, je me suis levé assez tôt et j'ai quitté chez moi vers 8 heures du matin pour que j'arriverai [j'arrive] avant la soirée. Vers midi, j'étais déjà chez mon frère, il n'a pas allé au travail ce jour-là parce qu'il m'attendait. Il était très content parce que ça faisait longtemps qu'il m'a vu. Je me suis reposé et j'ai mangé du riz qui a été préparé par sa femme.

Lagos est une grande ville d'après mon frère, et il y a plusieurs lieux d'amusement. Mon frère m'a dit qu'on va visiter quelques monuments à Lagos. La deuxième jour de mon arriver, c'est le weekend et mon frère a été resté chez lui. Donc il a décidé de me montrer quelques monuments.

Alors on a quitté la maison le matin vers 10 heures pour le cinéma, c'est ma première fois que j'ai vécu [faisait l'expérience d'] un cinéma. C'était formidable et j'ai voulu qu'on resté [reste] là, mais ce n'était pas possible de rester au cinéma.

Donc après avoir regardé trois films très intéressants, on a quitté le cinéma. Le lendemain on a visité la plage, un grand restaurant etc. Lagos est une ville très intéressante comme j'ai constaté, parce que j'ai bien passé mes vacances. Après cette vacance [ces vacances], j'ai décidé de toujours passer mes vacances prochaines à Lagos.

Commentaire :

C'est un FUT (simple) indésirable que l'on trouve dans le premier paragraphe, à la place d'un IMP. Cela pose le problème de la difficulté pour les apprenants de pouvoir exprimer le futur dans le passé. C'est une des raisons pourquoi le discours rapporté leur pose des difficultés.

C'est encore un autre FUT qu'emploie le scripteur à la place d'un subjonctif (SUBJ) au paragraphe 2. Il fait aussi l'erreur d'utiliser un PC pour un procès qui devait exprimer l'antériorité par rapport à un IMP.

Les erreurs de formes verbales constatées aux troisième et quatrième paragraphes sont toutes des IMP manquées. Considérons cette portion du paragraphe 3 :

- « Mon frère m'a dit qu'on va visiter quelques monuments à Lagos. La deuxième jour de mon arriver, c'est le weekend et mon frère a été resté chez lui. »

La première erreur résulte toujours d'un mauvais emploi du futur dans le passé, mais on se demande comment expliquer la bizarre construction verbale « a été resté » au lieu d'une simple forme du PC. En tout cas, voici ce que devait être cette partie :

- « Mon frère m'a dit qu'on **allait** visiter quelques monuments à Lagos. Le deuxième jour de mon arrivée, **c'était** un weekend et mon frère **est resté** chez lui. »

	Occurrences Total	Occurrences Acceptables	Occurrences Interprétables	Occurrences non- acceptables
IMP	11	7	0	4
PC	23	19	0	4

AUTRES :	III	0	0	III
FUT	II	0	0	II
PR				

Tableau 50

6.4. RESUME DES OBSERVATIONS ET COMMENTAIRES SUITE A L'ANALYSE DES PRODUCTIONS DES DEUX GROUPES

L'apprenant nigérian de français est soumis aux influences des langues en contact dans son milieu d'apprentissage, principalement sa langue maternelle et l'anglais. Quant au francisant yorubaphone dont il s'agit dans ce travail, nous retrouvons très bien les influences de ces deux langues dans sa production.

6.4.1. Les influences du yoruba

Sur le plan verbal, la majorité des erreurs commises dans le choix des temps ont pour cause la langue maternelle de l'apprenant. Et comme nous l'a montré l'analyse des productions (voir les commentaires), les apprenants emploient mal les **marqueurs de temps** tels que les adverbes de temps - que ce soient les déictiques que les non-déictiques - **qui accompagnent les temps verbaux** ; les **connecteurs temporels**, les **connecteurs syntaxiques** (mots de liaison : et, alors, donc etc.), les **connecteurs logiques** : cependant, toutefois, par ailleurs, en revanche et les **conjonctions de subordination** etc. Et cela, c'est la conséquence de leurs connaissances antérieures dans leur langue maternelle, le yoruba.

En effet, **en yoruba, ils n'ont pas à se soucier de ces éléments** qui, en particulier les adverbes (et les marqueurs aspectuels), déterminent naturellement le temps. Surtout que, contrairement au français, il n'y a pas de conjugaison en yoruba pouvant susciter des questions de désinences et autres. Alors, il devient difficile aux apprenants yorubaphones de pouvoir accrocher la valeur temporelle des verbes français aux adverbes de temps et autres éléments participant à la construction temporelle en français. Ils ont des difficultés à s'occuper des verbes

dans cette nouvelle langue qu'ils sont en train d'apprendre. Prenons quelques exemples de ces difficultés.

6.4.1.1. Le cas spécifique de la conjonction de subordination : "Quand"

Nous constatons qu'il est beaucoup utilisé par les étudiants. Nous pouvons notamment faire référence aux copies des Sujets Y9 et Y33. Le premier l'utilise 6 fois dans sa copie d'une page, alors que le second l'utilise 4 fois. En fait, il utilise sans soucier de quelque nuance que ce soit, à la place d'autres marqueurs temporelle qui lui sont, sans être nécessairement ses synonymes : lorsque, au moment où, en ce moment, pendant que etc. La raison de cet emploi illimité de **quand** se trouve dans leur connaissance antérieure ; en effet il existe dans leur langue maternelle est élément qui a un tel emploi multiple. Il s'agit de **Nígbàtí**. Ce mot est très populaire en langue yoruba ; il est tellement utilisé que c'est lui que les oreilles étrangères semblent entendre encore et encore quand les Yoruba parlent entre eux. C'est d'ailleurs pourquoi les usagers autochtones d'une autre langue majoritaire du Nigeria, les Igbo, ont surnommé les Yoruba : les "Ngbàtí Ngbàtí".

6.4.1.2. Le cas spécifique de la préposition : Pour

La préposition **pour** est la cause de beaucoup d'erreurs temporelles commises par nos étudiants. C'est que ces scripteurs font une traduction littérale en français du l'élément lexical yoruba **fún** qui malheureusement est un mot grammatical polysémique. Ainsi, dans les productions on trouve **pour** à la place de pendant, depuis comme dans les exemples que voici :

- « Je suis resté à Ibadan **pour** une semaine » (Sujet Y9, pendant)
Yoruba : " Mo duro ni Ibadan **fún** ose kan"
- A Frankfort, on est restés **pour** trente minutes avant de prendre un autre avion plus petit pour Paris. » (Sujet Y30, pendant)
Yoruba : " Ni Frankfort, a duro **fún** ogbon iseju ki a too wo baalu kekere kan lo si Paris"
- « Je suis resté dans l'autobus **depuis** 6 heures parce que c'est un voyage de 6 h. » (Sujet Y33, pendant)

Yoruba : " Mo wa ninu oko **fún** wakati mefa nitori irin ajo o wakati mefa naa ni"

- « Nous attendions **pour** 30 minutes avant qu'il arrive. » (Y33, pendant)

Yoruba : "A duro **fún** ogbon iseju ki o too de".

Nous avons déjà bien expliqué dans les rubriques Commentaire de l'analyse des productions les mauvais emplois des marqueurs de temps. Ici, nous essayons de faire un résumé en faisant intervenir la source même de ces erreurs : le yoruba. Nous n'allons donc pas multiplier les exemples.

6.4.2. L'influence de l'anglais

Par ailleurs, nous n'oublierons pas de mentionner qu'en dehors de la langue maternelle, l'anglais contribue aussi aux erreurs commises par les étudiants. Mais nous avons déjà précisé que nous n'allons pas insister sur ce côté-là qui, en lui-même, peut à coup sûr constituer une thèse. Cependant, nous voudrions rappeler que les copies que nous avons analysées contiennent des erreurs sur les erreurs sur les marqueurs temporel qu'on peut bien rattacher à la langue anglaise. Sans parler des anglicismes, notamment au niveau lexico-sémantique. Quelques exemples suffiront.

6.4.2.1. Les Connecteurs logiques ou syntaxiques mal employés

Différents connecteurs sont mal employés à cause de l'influence de l'anglais. En dehors de la langue yoruba, nous pouvons bien croire que c'est la préposition anglaise 'for' qui motive l'emploi de **pour** dont nous venons de parler. Mais ici, c'est certainement by, et in qui sont à l'origine des deux premières erreurs. Alors que c'est l'un des sens du mot anglais know que les apprenants généralisent et ramènent au français. Ainsi, ils commettent l'erreur d'employer 'savoir' à la place 'comprendre'. Finalement, nous citons un exemple de faux-amis (actually/actuellement).

- On a quitté le Village **par** une voiture personnelle (Y4)

- Enfin, on m’a informé de revenir parce que l’école reprenait **en** deux jours. (Y4)
- Immédiatement j’**ai su** j’ai su qu’un accident venait d’arriver (Y47)
- Le monstre **savait** ce qui s’est passé. (Y37).
- Je me suis sentie heureuse et anxieuse à la fois de voir les nuages près de nous, mais **actuellement** loin de nous. (Y30)

6.4.3. L’influence du français

Enfin, il nous paraît évident que certaines erreurs qui ne peuvent être expliquées ni à partir de la langue maternelle, ni à partir de l’anglais se rattachent à la complexité interne de la langue étrangère en cours d’apprentissage. Nous avons noté des erreurs résultant des confusions que fait l’apprenant en utilisant des marqueurs temporels ou connecteurs propres du français. En tête de liste se trouvent : et, ainsi, enfin etc.

- ... Le monstre courait après eux **et** [alors que] les villageois étaient terrifiés (Y30)
- Notre voiture est tombée en panne d’essence **enfin** nous avons trouvé une station d’essence (Y50).
- En outre, Wole Akandé a fréquenté une école primaire à Abeokuta. **Ainsi** [Ensuite], il a fréquenté une école secondaire à Abeokuta **aussi**. (Y1)

Nous arrivons ainsi au terme de l’analyse de chacune des productions de nos sujets contenues dans le corpus. Nous avons fait cette analyse en tirant de chaque copie une ou des séquences dans lesquelles nous identifions d’abord les formes verbales des temps que nous étudions ; ensuite nous essayons de déterminer si, suivant l’environnement textuel, l’occurrence de la forme verbale est recevable, interprétable ou irrecevable. C’est suite à des commentaires approfondis sur l’emploi de chaque forme verbale employée par l’étudiant que nous arrivons à la décision finale sur la valeur de cette forme. Enfin, tous les résultats des divers types

d'occurrences de chaque temps sont consignés dans un tableau à la fin de l'analyse de chaque copie.

Après cette analyse des productions, passons maintenant au croisement des résultats.

6.5. RESULTATS CROISES DES DIFFERENTES PRODUCTIONS

Avant le croisement des résultats obtenus de toutes les productions, nous aimerions d'abord faire le point sur les copies qui nous restent à prendre en compte dans la suite de la recherche. Rappelons que, pour des raisons clairement et amplement expliquées, nous avons été amené à éliminer certaines copies de notre corpus. En d'autres termes, combien de Sujets nous restent-ils dans chacun des deux groupes ?

6.5.1. Sujets restants dans chacun des groupes A et B.

Tout au début de l'analyse, le groupe B comptait au total 14 sujets. Par la fin de l'analyse il n'en restait que 12. En effet, les copies des Sujets Y18 et Y19 ont été rejetées. Des 12 copies restantes, 9 sont carrément des productions en forme de discours, sans aucune forme verbale de PS, alors que les 3 autres en contiennent. Ces dernières sont les compositions des Sujets Y7, Y12 et Y17. Nous considérons la production de Y7 comme un discours, car il n'y a pratiquement que 2 formes de PS qui figurent dans son texte. Alors que le même texte contient 12 PC et plus de 20 formes d'IMP.

Par contre, avec 8 PS, 6 IMP et 10 PC (et toutes ces diverses formes bien employées), le sujet Y12 a produit un bon récit. Mais le meilleur récit reste celui de Y17 dont le texte contient 17 PS et 19 IMP et, tous les deux temps sont bien employés, respectivement au premier et au second plan. Au final dans **le groupe B nous avons 2 récits et 10 discours.**

En revanche, dans le groupe A, un seul Sujet, Y40, a employé le PS dans son texte, et pour produire un très bon récit avec : 13 IMP, 10 PC et 9 PS. Rappelons que cette rédaction fait partie des 5 copies que nous avons considérées comme des récits au départ avant de nous rendre compte que les 4 autres ne

l'étaient pas, car ne contenant aucune forme de PS. Mais nous avons dit aussi que nous considérons désormais ces 4 copies comme des discours. Ce qui tient à dire qu'à ce niveau, **le groupe A comprend 12 discours et 1 récit.**

Ceci dit, la quasi-totalité des Sujets impliqués dans cette recherche utilisent en général le PC et l'IMP pour exprimer le passé. Ils ne connaissent pas l'emploi de PS pour pouvoir produire de vrais récits. Alors que dans le groupe A un seul scripteur a employé le PS, on a 4 dans le groupe B qui ont utilisé ce temps, quel que soit le résultat de cet emploi.

Suite à cette dernière remarque, et une fois de plus, comme nous l'avons fait à la fin de l'analyse des productions des deux groupes dans l'Exercice de grammaire 2, nous pourrions conclure que les étudiants du groupe B, étudiants ayant eu une plus grande exposition auparavant à la langue française, ont une certaine connaissance ou idée du PC et semblent savoir l'utiliser, contrairement aux apprenants du groupe A.

Par contre, à partir de cet instant, nous ne prendront plus en compte le PS dans le reste de l'analyse car, comme on le voit, il est très peu utilisé par les sujets-apprenants. Cependant, nous pouvons dire que nous sommes fier de ne l'avoir pas complètement exclu dès le début de la recherche, sans avoir au préalable prouvé sa non utilisation, comme c'est maintenant le cas.

Cette décision de ne plus prendre en compte le PS implique que dans le groupe B, nous laissons de côté les deux bons récits et poursuivons l'analyse avec les 10 rédactions en forme de discours. Ainsi, les 10 sujets restants et dont les copies sont prises en compte pour le reste de la recherche sont :

Y4, Y7, Y11, Y13, Y14, Y16, Y20, Y24, Y25 et Y48.

Et puis, nous entendons avoir le même nombre de copies dans le groupe A aussi, groupe qui présentement en compte 13. Cela s'avère nécessaire pour la justesse dans les comparaisons. Voici comment nous procédons pour ramener le nombre de sujets du groupe A à 10. D'abord, comme nous venons de le faire dans le cas précédent, nous laissons de côté le seul bon récit de ce groupe. Puis nous allons essayer d'éliminer deux autres copies. Nous gardons d'emblée les 8 copies-discours de départ, puis nous éliminons deux des 4 copies prises d'abord pour des

récits. Pour ce faire nous procédons comme suit : nous gardons la rédaction du sujet Y37 parce que des 4 copies, c'est elle qui contient beaucoup de marque de la personne de l'énonciation, ce qui montre qu'elle est la plus proche d'un discours. Il nous reste alors les copies des sujets Y1, Y47 et Y21. Les marques de la non-personne étant plus prononcées ou abondantes dans les copies des deux premiers sujets, ce qui les rapproche plus du récit, nous éliminons ces deux rédactions au profit de celle de Y21. En fin de compte, le groupe A se compose désormais des sujets : Y3, Y9, Y15, Y21, Y30, Y33, Y35, Y37, Y45 et Y50.

6.5.2. Croisement des résultats des différentes productions

Dans la partie précédente, nous avons étudié la distribution des temps verbaux dans chacune des copies de composition. Ici par contre, nous allons voir comment, quantitativement parlant, sont distribués les temps pour l'ensemble des 10 sujets de chacun des deux groupes. Cela se fera à l'aide de tableaux.

Par ailleurs, si nous avons inclus une rubrique « Autres » dans les tableaux de distribution individuelle des temps, c'était dans l'intention de pouvoir rendre éventuellement compte de certains temps du passé -- en dehors de l'IMP, du PC (PS) -- et dont l'étude n'entre pas spécifiquement dans le cadre de ce travail, mais qui pourraient se faire remarquer dans les copies. Car, dans les devoirs de classe nous avons été habitué à rencontrer, par exemple, et de manière importante, des formes du PQP souvent mal employés dans les copies. Mais ici, dans les productions que nous venons d'analyser, nous sommes surpris (positivement) de constater que l'occurrence de ces autres temps du passé dont l'emploi est souvent incompris, n'est vraiment pas très remarquable.

En dehors du PQP, on voit aussi le PR et même le FUT figurer dans cette rubrique. Nous y avons mis ces temps juste pour le besoin de comptage. C'est-à-dire que, si le scripteur fait apparaître l'un de ces deux temps dans son texte, à la place de l'un des temps que nous étudions, nous comptons ce temps non attendu comme étant une forme ratée -- soit une occurrence irrecevable -- du temps attendu. Par contre, ayant déjà servi leur propos, nous ne ferons plus désormais apparaître le PR et le FUT dans les tableaux ; mais nous gardons le PQP pour encore quelque temps.

6.5.3. Résultats croisés des productions du groupes A et du groupe B

Il s'agit, pour chaque groupe, d'un récapitulatif de la distribution des temps que nous étudions, en l'occurrence le PC et l'IMP. En d'autres termes, pour chaque groupe, un tableau présente la somme totale des formes de chacun des temps verbaux apparues dans les copies des 10 sujets constituant ce groupe. Il suffira de repartir aux tableaux individuels pour récupérer les données relatives aux diverses occurrences et ensuite effectuer les opérations d'addition. Ainsi, le premier tableau ci-dessous présente la somme totale des occurrences acceptables, interprétables et non acceptables des formes de chaque temps verbal au niveau du groupe A. Celui qui le suit se charge de faire la même chose pour le second groupe.

- Récapitulatif de la distribution des temps dans le groupe A.

	Occurrences Totales	Occurrences Acceptables	Occurrences Interprétables	Occurrences Non Acceptables
IMP	98	58	1	39
PC	210	170	5	35
PQP	4	4	0	0

Tableau 51 : Résultats croisés des productions du groupe A

- Récapitulatif de la distribution des temps dans le groupe B.

	Occurrences Totales	Occurrences Acceptables	Occurrences Interprétables	Occurrences Non-Acceptabl
IMP	97	78	1	19
PC	205	184	1	20
PQP	20	7	1	12

Tableau 52 : Résultats croisés des productions du groupe B

Conclusion du chapitre 6

Pour résumer, l'analyse des compositions nous révèle qu'en général, les apprenants ont de sérieuses difficultés en ce qui concerne l'emploi des connecteurs dans leur ensemble, que ce soit au niveau de la phrase que du paragraphe (connecteurs syntaxiques que logiques). L'emploi à tort et à travers des adverbes de temps, des conjonctions de coordination et de subordination par certains scripteurs conduit à des incohérences syntaxiques que sémantiques.

Or, la connaissance de ces connecteurs, circonstants et autres marqueurs de temps est vital pour savoir parfois quel temps ou tiroirs verbal il faut employer. En évitant ces éléments parce qu'ils ne comprennent pas leur fonctionnement, certains étudiants finissent par produire des textes qui ne sont que des agencements de phrases non connectées, des assemblages de propositions indépendantes.

Une autre carence que manifestent un grand nombre de nos apprenants du FLE et qui se profile à travers les productions c'est la non-connaissance des plans d'énonciation ; ce qui n'est pas à leur avantage dans leurs efforts pour comprendre le fonctionnement des temps verbaux du passé en français. Ainsi, le PS est plus ou moins absent dans leurs productions, même dans les compositions dont les sujets, tels que formulés, devaient conduire à rédiger des textes-récits. Cela justifie notre réticente, dès le départ, à inclure ce temps du passé dans notre étude.

Mais ce n'est pas de la faute des apprenants s'ils ne peuvent pas employer un temps qu'on ne leur a pas enseigné. Elle n'est non plus imputable à l'enseignant, car, comment enseigner ou mettre l'accent sur le PS qui n'est plus obligatoirement présent dans le programme ; ou pour dire vrai, en est déjà sorti. Car on le dit mort, le PS. Un temps verbal qui, pourtant, refuse de se faire enterrer malgré son glas que l'on sonne depuis bien longtemps. Pour nous, son emploi littéraire, sa présence dans les journaux font encore respirer ce 'vrai' temps du passé.

En revanche, les deux derniers tableaux nous serviront, dans le chapitre qui va suivre et qui s'intéressera à l'interprétation de tous résultats obtenus, à d'abord faire une lecture-brute de des résultats au niveau de chaque groupe. Ensuite ils nous permettront d'obtenir les résultats croisés de l'ensemble des résultats obtenus dans tout le corpus.

TROISIEME PARTIE

INTERPRETATION DES RESULTATS ET

PROPOSITIONS DE PISTES METHODOLOGIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES TEMPS VERBAUX

CHAPITRE VII

INTERPRETATION DES RESULTATS

Dans la dernière partie du chapitre précédent, nous avons construit deux tableaux dans lesquels sont consignés les résultats croisés des productions pour chacun des deux groupes. Il s'agissait là de déterminer, statistiquement, la somme chiffrée des occurrences de chaque temps pour tous les 10 sujets du groupe A et du groupe B. Maintenant, à cette étape, il va falloir donner du sens à ces totaux, c'est-à-dire en faire une lecture pour dégager ce qu'ils impliquent pour les temps étudiés : quel est, par exemple, le degré de recevabilité de chacun d'eux ? En fait, cette lecture ne pourra d'abord qu'être brute. Mais par la suite, nous allons calculer les résultats croisés de l'ensemble des résultats obtenus, et cela nous conduira à la lecture-critique des résultats bruts et croisés. Ce travail se fera en passant d'un groupe à l'autre.

7.1. LECTURE-BRUTE DES RESULTATS OBTENUS

7.1.1. Lecture des résultats du groupe A

Ouvrons d'abord une parenthèse pour signaler que nous avons finalement décidé de garder les formes du PQP apparues dans les productions jusqu'à la fin de l'analyse. Effectivement, entre temps, vu le nombre faible d'occurrences de ce temps, nous nous demandions s'il valait la peine de toujours le considérer pour le reste de la recherche. Si nous répondons maintenant oui, c'est parce que nous nous disons que les étudiants doivent quand même comprendre que dans un texte produit avec les temps du passé, il n'y a pas que le PC et l'IMP qui peuvent intervenir. Il faut qu'ils sachent par exemple, que l'expression de l'antériorité appelle l'intervention du PQP entre autres temps verbaux. Ceci dit, passons à l'essentiel, la lecture des résultats.

Le tableau 45 nous renseigne sur les statistiques relatives aux productions des sujets de ce groupe. On y lit donc que, l'ensemble des 10 sujets du groupe ont produit un total de 302 formes de temps du passé, y compris le PC, l'IMP et le

PQP. Il pourrait déjà être intéressant de se demander quel est le pourcentage de distribution de chaque temps pour se faire une idée de la quantité de leur emploi.

7.1.1.1. Distribution des temps dans le groupe A

On peut arriver à ces pourcentages tout simplement en se référant au nombre total des productions pour tous les temps du passé dont nous venons de parler ; sachant que ce total représente les 100% de distribution. Les résultats se lisent sur le tableau 47 ci-dessous.

Occurrences Temps	N° Total d'Occurrences	Pourcentage de distribution
Les 3 Temps	312	100%
PC	210	67, 30%
IMP	98	31, 41%
PQP	04	01, 29%

Tableau 53 : Distribution des temps (Groupe A)

Même si, comme on le voit, le PQP représente un pourcentage infime par rapport aux deux autres temps, on le gardera quand, car il a été employé dans tous les cas. Par ailleurs, on remarque que l'un de nos deux temps étudiés, le PC, est largement plus employé que l'autre, dans ce groupe A. Le rapport est même légèrement plus remarquable quand l'on ne prend en compte que les deux temps au centre de notre étude : il est de 68,18% contre 31,82%.

Mais pour autant, cela n'indique pas encore que les étudiants emploient bien ces temps. Il importe donc de se demander : combien recevables sont les formes employées ?

7.1.1.2. Degré de recevabilité des formes des deux temps verbaux dans le groupe A

Toujours d'après le tableau 45, il y a 170 formes de PC acceptables, 5 interprétables et 35 non acceptables. L'IMP au contraire compte 58 formes acceptables, 1 seul interprétable et 39 irrecevables. A partir de ces données, nous

pourrons construire les tableaux de recevabilité, celui du PC et celui de l'IMP, dans le groupe A.

Occurrences Temps	Nombre Total d'Occurrences	Occurrences acceptables	Occurrences interprétables	Occurrences non-acceptables
PC	210	170	5	35
Pourcentage	100%	80, 95%	2, 38%	16, 67%

Tableau 54 : Degré de recevabilité du PC dans le groupe A

Occurrences Temps	Nombre Total d'Occurrences	Occurrences acceptables	Occurrences interprétables	Occurrences non-acceptables
IMP	98	58	1	39
Pourcentage	100%	59, 18%	1, 02%	39, 80%

Tableau 55 : Degré de recevabilité de l'IMP dans le groupe A

Nous allons suivre le même cheminement que dans le cas du groupe A, pour voir comment se distribuent les temps employés dans le groupe B, le groupe d'étudiants avancés.

7.1.2. Lecture des résultats du groupe B

C'est le tableau 46 qui nous présente les occurrences totales des temps acceptables, interprétables et irrecevables dans le groupe B. Suivant ce tableau, ce sont 205 formes de PC et 97 formes d'IMP qui ont été employés dans les copies des 10 sujets ce groupe. En ne tenant compte que de ces deux temps, c'est-à-dire uniquement de la somme de leurs occurrences qui fait 302, on a 67,80% de PC pour 32,20% d'IMP utilisés. Mais voyons plutôt ce que nous donne la distribution des temps, y compris le PQP dont l'occurrence des formes n'est pas aussi négligeable ici que dans le groupe A.

7.1.2.1. Distribution des temps dans le groupe B

La somme totale de toutes les occurrences des temps du passé apparues dans les copies des sujets du groupe B, fait 322 ; soit 97 IMP, 205 PC et 20 PQP. Le tableau présentant les pourcentages de distribution est le suivant :

	N° Total d'Occurrences	Pourcentage de distribution
Les 3 Temps	322	100%
PC	205	63, 67 %
IMP	97	30, 12 %
PQP	20	06, 21%

Tableau 56 : Distribution des temps (Groupe B)

Si par contre, l'on ne considère que les deux temps, le PC représente 67,88% contre 32,12% pour l'IMP.

7.1.2.2. Degré de recevabilité des formes des deux temps verbaux dans le groupe B

Pour ce qui est de la recevabilité des formes verbales dans ce groupe, on pourra la lire sur les tableaux 51 et 52 ci-dessous, respectivement pour le PC, puis pour l'IMP. Nous travaillons avec les données que fournit le tableau 46.

Occurrences Temps	Nombre Total d'Occurrences	Occurrences acceptables	Occurrences interprétables	Occurrences non-acceptabl
PC	205	184	1	20
Pourcentage	100%	89, 75	0, 50	9,75

Tableau 57 : Degré de recevabilité du PC dans le groupe B

Occurrences Temps	Nombre Total d'Occurrences	Occurrences acceptables	Occurrences interprétables	Occurrences non- acceptables
IMP	97	78	1	19
Pourcentage	100%	80, 41	1, 03%	18, 56%

Tableau 58 : Degré de recevabilité de l'IMP dans le groupe B

En comparant les deux derniers tableaux on voit que les degrés de recevabilité de l'IMP et celui du PC sont très proches. En tout cas, taisons d'abord nos commentaires, c'est ce dont se chargera de faire bientôt le sous-titre d'après qui traite de la lecture critique des résultats.

7.2. RESULTATS CROISES DE L'ENSEMBLE DES RESULTATS OBTENUS

Rappelons que c'est chacun des tableaux 45 et 46 qui fait le récapitulatif de la distribution des formes de tous les temps, telles que ces formes sont apparues dans les copies, respectivement dans le groupe A et dans le groupe B. C'est ce que nous appelons 'les résultats croisés des productions des groupes'. Or, ce qui nous intéresse ici, c'est de plutôt croiser l'ensemble de toutes les formes verbales produites pour chaque temps dans les deux groupes.

7.2.1. Lecture des résultats croisés des résultats obtenus dans tout le corpus

Pour obtenir les résultats croisés de l'ensemble des résultats obtenus dans tout le corpus, il suffira de combiner les résultats que présentent les tableaux auxquels nous venons de faire référence. Ensuite, nous pourrons déterminer, comme nous l'avons fait pour chacun des groupes, les différentes quantités d'occurrences pour cet ensemble. Pour l'intérêt du lecteur qui nous suit, nous ramenons ici les tableaux 51 et 52 qui sont à la base de tous nos calculs.

- Tableaux 51 & 52 repris

Occurrences Temps	Occurrences Totales	Occurrences Acceptables	Occurrences Interprétables	Occurrences Non Acceptables
IMP	98	58	1	39
PC	210	170	5	35
PQP	4	4	0	0

Tableau 51(A)

Occurrences Temps	Occurrences Totales	Occurrences Acceptables	Occurrences Interprétables	Occurrences Non Acceptables
IMP	97	78	1	19
PC	205	184	1	20
PQP	20	7	1	12

Tableau 52 (B)

- Tableau récapitulatif de toutes les occurrences de formes des temps étudiés apparaissant dans tout le corpus

Occurrences Temps	Nombre Total d'Occurrences	Occurrences Acceptables	Occurrences Interprétables	Occurrences Non acceptables
PC	415	354	6	55
IMP	195	136	2	58
PQP	24	11	1	12

Tableau 59 : Résultats croisés de l'ensemble des résultats obtenus

Ce tableau nous montre donc, qu'un total de 415 formes de PC contre 195 formes d'IMP ont été produites par l'ensemble des sujets du corpus final. En d'autres termes, en ne considérant que ces deux temps dont la somme des

occurrences fait 610 formes pour le corpus, on trouve que le PC représente 68, 03% et l'IMP 31, 97%. Le nombre de formes de PC représente plus de deux fois celui des formes de l'IMP.

7.2.2. Distribution des temps dans tout le corpus

En revanche, quand nous prenons en compte la totalité de toutes les occurrences de formes pour tous les temps du passé attestés dans le corpus, ce qui revient à 634, le pourcentage de distribution des temps (y compris le PQP) se présente comme suit, dans le tableau 54 ci-dessous.

	N° Total d'Occurrences	Pourcentage de distribution
PC	415	65, 45%
IMP	195	30, 75%
PQP	24	03, 80%

Tableau 60 : Distribution des temps dans le corpus entier

D'après ce tableau, le corpus comporte une somme totale de 610 formes verbales pour le PC et l'IMP, avec le PC qui se fait une part de lion : 415 formes. Mais quelle quantité des formes de chaque temps est recevable? C'est là en fait l'important.

7.2.3. Degré de recevabilité des temps dans le corpus

En réalité, il est très important ici de savoir combien recevables sont les formes de chaque temps ; cela permettra, en effet, de se faire une idée générale sur l'emploi de chacun d'eux par les apprenants. Ces degrés de recevabilité sont présentés dans le tableau ci-dessous. Et cette fois, nous tenons compte de tous les 3 temps du passé attestés dans les copies. Ainsi, en dehors du PC et de l'IMP, nous pourrions voir et dire ce que les apprenants font des autres temps du passé dans leurs écrits. Les utilisent-ils vraiment ?

	Occurrences (Nombre	Occurrences Acceptables	Occurrences Interprétables	Occurrences Non
--	------------------------	----------------------------	-------------------------------	--------------------

	Total)			acceptables
PC	415	354 85,30%	6 1,44%	55 13,25%
IMP	195	136 69,74%	2 1,02%	58 29,74%
PQP	24	11 45,83%	1 4,16%	12 50%

Tableau 61 : Résultats croisés de l'ensemble des résultats obtenus

Avec ce tableau 61, nous clôturons la présentation des résultats ou statistiques qui nous montrent comment, en quantité (nombres d'occurrences attestées) et en degré de recevabilité (nombres d'occurrences recevables), les apprenants utilisent les temps du passé dans leurs écrits. Maintenant, on pourra passer à l'interprétation de ces résultats.

7.3. LECTURE-CRITIQUE DES RESULTATS BRUTS ET CROISES

Ici, nous interprétons les résultats qui figurent sur certains tableaux qui résument les performances de nos sujets. Cette interprétation se fait d'abord au niveau de chacun de deux groupes. A ce niveau-là, on pourra, à la lumière des données disponibles, expliquer comment les sujets du groupe utilisent ou gèrent les temps du passé dont il est question dans la recherche. Puis ensuite, on passera à l'interprétation des résultats au niveau de l'ensemble du corpus. Par exemple, on pourra voir à ce niveau-ci ce qui différencie les deux groupes de sujets quant à leur niveau de compréhension de l'emploi des temps ici étudiés. Ou alors, chercher à comprendre en quoi se rejoignent tous les étudiants dans leur gestion des temps du passé.

7.3.1. Lecture-critique des résultats du groupe A

C'est à partir des tableaux qui présentent les différents résultats relatifs aux productions d'un groupe que nous allons faire la lecture-critique des performances dans ce groupe. Donc, pour ce qui est du groupe A, nous allons nous référer aux tableaux 51, 47, 48 et 49. En fait, le tableau 51 - qui présente les résultats croisés des productions du groupe A -, a servi de base pour construire les trois autres.

Sur le tableau 47 qui présente la distribution de l'emploi des temps, on peut voir que les étudiants du groupe A n'utilisent en fait que deux temps grammaticaux dans leurs productions pour marquer l'époque passée : le PC et l'IMP. En effet, on peut constater sur ce tableau que le PC représente 67, 30% des occurrences de tous les temps, alors que l'IMP ne compte que pour 31, 41%. Ce qui veut dire que le premier est employé plus de deux fois (2,14 fois) que le second. On voit aussi une poussière de PQP employée : 1, 29%, soit 4 formes parmi les 312 formes verbales employées dans le groupe ! Qu'importe si les 4 formes produites sont réussies. Ce qui est clair, c'est qu'en général, **les apprenants du groupe A n'utilisent pratiquement pas d'autres temps du passé.**

Nous aimerions rappeler par contre que nous trouvons également des formes de PR et FUT dans leurs copies. Mais ce ne sont que de mauvais emplois dont on n'arrive pas parfois à comprendre la raison-d'être. C'est d'ailleurs pourquoi nous avons jugé bon de ne pas prendre en compte ces temps, et au premier chef les formes bizarres du FUT. D'autre part, s'ils utilisent le PR, ce n'est pas parce qu'ils savent que ce temps est employé pour exprimer le passé. C'est plutôt parce que c'est le temps auquel ils sont le plus habitués, celui-là qui est enseigné aux apprenants de notre contexte pendant un très long moment, dès le début de leur apprentissage du français, et avec la plus grande insistance. Et souvent aussi, le seul sens qu'on prête au PR lors de ces enseignements, c'est celui d'un temps qui exprime l'événement ou l'action dans l'époque actuel.

Enfin, en dehors du PQP (lui-même souvent mal employé), aucun autre temps du passé, même dans les sens traditionnel comme le PA (passé antérieur), CP (conditionnel passé FTA etc. n'est attesté dans les copies de ce groupe de sujets. C'est ce qui d'ailleurs, à un niveau de la recherche, nous a obligé à nous défaire du PS. Nous ne pouvions pas continuer l'analyse avec ce temps par manque de données. En effet, et en particulier dans ce groupe, on constate que les sujets ne connaissent pas le PS, donc ne l'ont pas utilisé, même dans les copies qui

contenaient certaines des caractéristiques d'un récit. Nous l'avons déjà dit, un seul étudiant a utilisé le PS dans sa copie, et il a réussi son récit. Peut-être même que c'est l'un de ces étudiants qui n'est pas placé là où devait être, dans un groupe avancé.

Par ailleurs, en considérant le degré de recevabilité des deux temps dans le groupe A, tel que le montre le tableau 48, on constate que les sujets ont produit une importante quantité de formes de PC acceptables, allant jusqu'à presque 81% du total ; seulement 16, 67% sont irrecevables. Ce constat ne veut pas pour autant dire que ces étudiants savent bien employer ce temps verbal. En fait, ce que nous disons depuis et que nous continuons de faire remarquer au sujet de l'enseignement du PR dans notre contexte nigérian, est également valable pour le PC. En effet, le temps premier auquel l'apprenant est exposé pour marquer l'époque passée, c'est le PC. Et, comme pour le PR, on insiste beaucoup et pendant longtemps sur ce temps dans le cours de l'enseignement /apprentissage français. Si donc, l'apprenant en fait un usage beaucoup plus abondant, c'est parce que le PC reste, d'abord et surtout, son temps de référence pour exprimer les faits ou événement passés.

D'autre part, comme nous l'avons vu, le PC est employé quel que soit le plan d'énonciation. On comprendra alors très facilement qu'une bonne partie de ces formes de PC sont employées là où devait normalement apparaître des IMP. Ce qui explique ce pourcentage gonflé et trompeur. D'ailleurs le cas de l'IMP nous révélera autre chose au sujet de cet emploi abondant du PC dans le groupe A. Signalons aussi que, la quantité d'occurrence des formes de PQP dans le groupe étant presque nulle, il ne restait qu'à comparer entre eux, les deux autres temps. Ainsi, la probabilité d'avoir un pourcentage élevé de l'emploi de l'un des deux est très grande. En somme, ***nous ne pensons pas que l'on puisse croire que les sujets du groupe A utilisent bien le PC.***

En outre, le tableau 49 qui nous montre la recevabilité ou non de l'IMP dans le groupe A révèle que presque 40% de formes d'IMP sont irrecevables. ***L'IMP est en général mal géré par les sujets du groupe A.*** Nous nous sommes imprégné de ce malaise en parcourant en entier toutes les copies, y compris celles qui n'ont pas pu faire parti du corpus. A notre avis, on n'insiste pas suffisamment

sur l'emploi passé de l'IMP comme on le fait pour le PC. D'ailleurs, la meilleure façon de faire comprendre ces temps, c'est en les gérant ensemble dans le même cours. Nous reviendrons à cela plus tard. De plus, comme nous feignons de le signaler tantôt, quelques formes de PC apparaissent là où devaient être des IMP, réduisant ainsi le nombre d'occurrences de ce dernier temps.

En revanche, on remarque que la plupart des formes d'IMP ne sont pas celles de verbes pleins. Si ce groupe a pu atteindre, en effet, le pourcentage de 59% d'IMP acceptables, c'est grâce aux formes des présentatifs comme **Il y avait**, et surtout *c'était* ; de formes IMP des auxiliaires 'être' et 'avoir'. Cette dernière remarque est très importante pour ne pas, en face des chiffres et des pourcentages qui paraissent élevés, se faire une fausse impression et croire que les étudiants ce groupe maîtrisent tant l'emploi de l'IMP. Ils ne semblent pas sensibles à l'expression de la simultanéité que peut aussi exprimer ce temps, mais ils le sont quelque peu à celle de l'antériorité - 4 PQP produits et corrects – qu'ils n'arrivent pas à exprimer à cause de leur connaissance limitée d'autres temps. Quand on ne sait pas employer le PS, comment pourrait-on savoir se servir par exemple du PQP, un qui exprime bien l'antériorité. Passons ensuite à l'interprétation des résultats du group B.

7.3.2. Lecture-critique des résultats du groupe B

Ici, nous allons nous appuyer sur les tableaux 52, 50, 51 et 52. Comme d'autres dans le cas du groupe A, ce sont ces tableaux qui nous fournissent les données relatives aux productions des sujets du groupe B, le groupe d'étudiants avancés de notre corpus.

En prenant en compte tous les temps apparus, le tableau 50, celui qui montre la distribution de ces temps, rapporte que le groupe B a produit 63, 67% de formes de PC contre 30,12% d'IMP. Ce qui veut dire qu'ici aussi, c'est le PC qui prend le dessus sur l'IMP en ce qui concerne la quantité des formes produites. La différence se fait encore plus nette quand on ne considère que ces deux temps : 67,80% pour le PC et 32,20% pour l'IMP.

En retour, on lit respectivement sur les tableaux 51 et 52 que 89,75% des PC produits dans le groupe B sont acceptables, et que de même, plus de 80% des IMP le sont également.

D'ailleurs, on interprètera mieux les résultats du groupe B en les comparant à ceux du groupe A. Pour ce faire, nous pouvons tout simplement partir des deux tableaux de base, 45 et 46. En effet, en examinant ces tableaux, essayons de voir les constats qui s'imposent par rapport à chacun des deux temps :

- Pour le PC

1) les nombres d'occurrences, à la fois, du PC et de L'IMP produites dans le groupe A dépassent, même si c'est très légèrement, les nombres d'occurrences des deux temps dans le groupe B.

2) Au contraire, les nombres d'occurrences acceptables des deux temps dans le groupe A sont inférieurs aux nombres des occurrences acceptables dans le groupe B, et de façon significative. Pour le nombre total d'occurrences du PC, le groupe A dépasse le groupe B de **+5 points** (210 formes contre 205) ; alors que pour les occurrences acceptables, la différence est de **-14 points** (soit 170 formes contre 184).

- Pour l'IMP

3) En ce qui concerne l'IMP, toujours respectivement entre les groupes A et B, l'écart quant aux occurrences totales est de **+1** (98 formes contre 97) ; alors qu'il est de **-20** en ce qui concerne la recevabilité (58 formes contre 78).

Ces dernières interprétations ajoutées à d'autres remarques faites auparavant suffisent à avancer que :

La performance des sujets du groupe B, dans l'emploi du PC et de l'IMP, est meilleure à celle de ceux du groupe A.

Pour ce qui est du temps 'Autre', le PQP, le nombre de ses occurrences n'est pas négligeable ici, dans le groupe B : 20 formes qui représentent 6,21% sur le tableau de distribution. Même s'il ne leur est pas inconnu, ce temps demeure, cependant, mal géré par les apprenants de ce groupe.

Mais, nous ne dirons pas que le groupe A en a produit 100%, juste parce que les 4 formes apparues sont correctes. Au contraire, **nous réaffirmons que les**

sujets de ce groupe ne savent pas employer d'autres temps du passé en dehors du le PC et de l'IMP. C'est d'ailleurs pour cette raison que l'on ne retrouve que ce nombre insignifiant de PQP dans toutes leurs copies.

Pour revenir au groupe B, nous constatons que les sujets du groupe n'ont réussi que 50% des formes de PQP qu'ils ont produites. Cet échec, pour nous, est imputable aux plus avancés d'entre ces sujets, ceux-là dont les copies montrent qu'ils sont francophones. Le nombre de PQP inacceptables aurait même été plus important si certaines copies n'avaient pas été écartées. En effet, la totalité des copies écartées dans ce groupe appartiennent à cette catégorie d'étudiants, et elles contiennent effectivement des PQP irrecevables. Enfin, c'est peut-être le lieu de dire haut ce que nous observions depuis des années : en général les francophones, du moins ceux de certaines régions de l'Afrique de l'Ouest que nous avons rencontrés, font souvent des erreurs d'emploi du PQP. Mais ne saurons dire pourquoi.

Somme toute, à la lumière de tout ce que nous avons trouvé et dit jusqu'ici sur l'interprétation des résultats de ce second groupe de notre corpus, nous pouvons déjà nous permettre d'affirmer que **les sujets de ce groupe B comprennent en général mieux l'emploi des temps du passé français auxquels nous nous intéressons dans ce travail : le PC et l'IMP.**

7.4. L'INTERPRETATION DES RESULTATS DE L'ENSEMBLE DU CORPUS

Cette interprétation se fera à l'aide des tableaux 54 et 55 qui nous présentent respectivement la distribution des temps et les résultats croisés de l'ensemble des résultats obtenus dans le corpus entier.

D'abord, le tableau 55 nous montre qu'un total de 634 formes verbales, tous temps confondus, ont été produites dans le corpus entier. On recense 415 formes de PC représentant 65,45% de l'ensemble de ces formes produites, 195 formes d'IMP équivalant à 30,75% et enfin 24 formes de PQP qui ne font que 3,80%. A partir de ces données sur l'ensemble des résultats du corpus, il ressort que :

- Pour tous les étudiants, le PC reste le temps de prédilection, le temps premier pour l'expression des faits et événements situés ou advenus dans l'époque passée.
- Quant à l'IMP, son usage est plus réduit par rapport au PC.

La situation est presque pareille pour l'IMP au niveau des deux groupes. En effet, si dans la distribution des temps l'on ne prend pas en compte le PQP, la marge entre les écarts entre les pourcentages de PC et de l'IMP dans les deux groupes est très faible : 68,18% de PC et 31,82% d'IMP pour le groupe A, puis respectivement 67,88% et 32,12% pour le groupe B. Cette marge n'est que de 0,60 point. Ou alors, on peut dire, en d'autres termes, que les rapports PC/IMP dans les deux groupes se rattrapent : $68,18 : 31,82 = 2,14$ est presque égal à $67,88 : 32,12 = 2,11$.

D'autre part, construisons et voyons ce que va nous donner le tableau de distribution des formes acceptables de tout le corpus.

	Occurrences Acceptables	Pourcentage de distribution
PC	354	70,65%
IMP	136	27,15%
PQP	11	02, 20%

Tableau 56 : Distribution des formes acceptables

Ce tableau vient confirmer, sans besoin d'autres commentaires, que les deux groupes sont en réalité très enclins à l'emploi du PC dans leurs écrits pour exprimer le passé ; et on pourra dire qu'ils réussissent dans l'emploi de ce temps. En plus, il nous permet aussi de voir que le fonctionnement de l'IMP est moins compris que celui du PC.

En ce qui concerne le PQP, il suffira de constater que :

- *Dans l'ensemble, les sujets connaissent moins l'emploi d'autres temps exprimant le passé en dehors du PS et de l'IMP.*

Cette situation, on l'a montré, est encore très critique dans le groupe A. Le PQP ne compte que 3, 80% d'occurrences dans un total de 614 formes verbales recueillies dans tout le corpus. Et cela témoigne du fait que les sujets ne connaissent pas l'expression de l'antériorité en français. Nous avons constaté cela dans les copies où, au lieu du PQP, c'est toujours le PC qu'on retrouve.

7.5. CONCLUSION PARTIELLE.

Suite à l'analyse de notre corpus constitué des productions écrites d'étudiants du VFN, nous constatons, d'une part que :

- En général, pour exprimer les événements ou faits situés dans l'époque passée, les apprenants nigériens yorubaphones, n'emploient que deux temps : le PC et l'IMP.

En réalité, ils se rabattent le plus sur le PC. C'est principalement autour de ce temps qu'ils construisent leurs discours, comme le montre en particulier l'analyse des productions des sujets du groupe A, le groupe d'étudiants qui n'ont pas eu d'expériences préalable francophone de l'apprentissage du français. En plus, il nous semble que le PC, ce temps le plus usité parmi les apprenants, serait également celui dont le fonctionnement est le plus compris. En effet, comme on l'a vu, il compte à lui seul, plus de 70% des formes verbales acceptables produites dans tous le corpus.

D'autre part, nous avons pu nous rendre compte dans le cours de l'analyse que :

- L'emploi des deux temps, le PC et l'IMP ensemble dans un même texte, et comme le prouvent les copies examinées, n'est pas chose aisée pour ces apprenants, sauf peut-être pour le plus avancés.

La cause d'une telle difficulté, à notre avis, ne serait pas éloignée du fait que, pour les faire apprendre ou les enseigner, ces temps sont individuellement gérés en classe dans le contexte dans lequel nous nous situons.

Donc en somme, tel que le suggère notre hypothèse, les apprenants ne comprennent pas le fonctionnement d'ensemble, simultané, du PC et de l'IMP ; ils ne savent pas comment gérer convenablement ces deux temps dans leurs

productions écrites (et orales par implication ou suivant nos expériences dans nos contacts avec eux).

Cependant, nous avons noté plus haut que les étudiants du groupe B, avancé, comprennent le fonctionnement de ces deux temps. Nous pouvons ici essayer de dire pourquoi. Nous croyons que c'est parce qu'ils ont été exposés pour une plus longue période à la langue française ; en effet depuis leur séjour dans un pays francophone. Quelque part donc, l'expérience avec une langue joue un rôle important dans le saisissement u fonctionnement de ses temps verbaux. Car les difficultés associées à la gestion des temps peuvent être intrinsèques à la langue en cours d'apprentissage.

Faisons quand même rapidement une remarque pour nuancer nos propos : ce n'est pas automatique que ce sont tous ces étudiants dits francophones qui comprennent le fonctionnement des temps quand il faut produire des écrits. Il en a parmi qui n'ont acquis en fait que le français parlé parfois de la rue, de leur pays d'accueil, et qui donc sont parfois pire en composition écrite que nos apprenants formés entièrement au Nigeria.

En revanche, en dehors des deux temps, PC et IMP, les étudiants ont aussi une idée du PQP, mais c'est un temps dont ils ne maîtrisent pas du tout le fonctionnement. On peut même dire que beaucoup ne le connaissent pas en fait. Tout se présente comme si suivant un ordre croissant d'importance selon eux, la représentation que nos étudiants se font du répertoire du temps verbal du passé en français se réduit à : PC, IMP, et PQP. Cela par contre n'a pas nui à notre travail, bien au contraire. Ce que nous voulons ajouter au paragraphe suivant est très révélateur à cet égard.

En effet, il y a une remarque très importante qu'il faille faire ici. C'est de signaler que le temps le plus utilisé ordinairement par les étudiants dans leurs productions orales et écrites c'est le PR, que soit pour parler de l'actuel que du passé. D'ailleurs, nous en avons noté des occurrences comme le montrent les tableaux individuels récapitulant les temps employés par chaque sujet. Le lecteur se rappellerait, peut-être, que nous avons été obligé d'écarter la copie du Sujet Y18 du corpus, parce qu'il n'a employé que le PR pour faire sa rédaction.

Ajoutons que si les occurrences du PR sont aussi limitées c'est parce que d'une manière ou d'une autre, nous avons orienté la production des copies par nos consignes, et dès les débuts du contact avec les étudiants dans l'optique de les faire participer à ce travail. Cela était nécessaire pour pouvoir conduire cette recherche. Effectivement nous avons déjà eu, en de différentes occasions dans le passé, dans le contexte de recherche relative aux productions d'étudiants ou dans des devoirs de classe, des copies entièrement rédigées au PR, sans aucune référence ni au moment de l'énonciation, ni au repère temporel de l'événement auquel référence est faite. Nous avons donc appris notre leçon, et c'est pourquoi pour ce travail de thèse nous avons été obligés de préciser aux participants aux tests que pour parler d'un événement passé, ils devaient utiliser les « temps du passé », pas le présent de l'indicatif.

Cependant, nous regrettons que les étudiants n'aient pas pu produire assez de copies en forme de récit contenant les formes du PS, ce qui ne nous a pas permis de prendre en compte ce temps jusqu'à la fin de l'analyse. Cependant nous savons que dans l'ensemble, l'essentiel a été couvert. Il ne nous reste qu'à parler de la dimension de l'application pédagogique de cette recherche.

CHAPITRE VIII

PISTES DIDACTIQUES OU METHODOLOGIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT DES TEMPS VERBAUX DU PASSES ET DE L'ASPECT VERBAL (PC & IMP)

C'est en tant qu'enseignant de français langue étrangère au Nigeria que nous nous sommes lancé dans cette recherche. Nous précisons ceci pour signifier que ce sont nos expériences de classe, face à l'échec dans les compositions écrites, aux difficultés que rencontrent au jour le jour nos apprenants dans leurs efforts à se servir des temps verbaux dans leurs écrits, qui ont motivé cette entreprise. Il va donc de soi, qu'à la fin d'une étude fine de leurs productions, nous puissions penser à voir comment les aider, ne serait-ce que de par nos propres connaissances modestes et la compréhension de leur problème, à mieux comprendre le fonctionnement des temps concernés. Ainsi, ils pourront améliorer leur performance dans les écrits longs en français.

D'ailleurs, cette recherche n'aurait qu'une portée limitée si elle ne servait juste qu'à fournir encore des données statistiques pour confirmer les multiples hypothèses émises à propos des difficultés que rencontrent les étudiants dans leur emploi des temps du passé en français. Ce ne serait qu'un nième travail sur un sujet si décrié, si travaillé en France et en Francophonie en général !

En revanche, si en partant de ce qu'a pu nous révéler cette analyse des productions, nous arrivions à faire ressortir des pistes didactiques ou pédagogiques pouvant aider à diminuer l'ampleur des difficultés, parfois insurmontables, que rencontrent nos apprenants dans leur apprentissage du français ; si nos suggestions pouvaient également apporter une aide à nos collègues pour améliorer leur enseignement de ces temps verbaux, alors le lecteur pourra mieux apprécier cette contribution et reconnaître son utilité. Ceci dit, nous allons devoir faire quelques rappels didactiques, car nous nous situons, dans ce travail entre la linguistique et le contexte d'enseignement/ apprentissages de la langue, le français langue étrangère. Et le plus important serait donc l'application didactique des données linguistiques.

8.1. NECESSITE DES PISTES : QUELQUES RAPPELS ET REFERENCES DIDACTIQUES.

La didactique, comme le dit Porcher (1987 : 127) « est une réflexion qui *s'applique* ». Ainsi, le plus important dans notre travail serait alors l'application didactique de nos données et réflexions linguistiques sur les temps étudiés ici. Et puis, si selon Avanzini (1986)¹⁰⁷, la didactique « *a pour objet l'étude des procédures d'enseignement et de formation et la recherche des plus pertinentes* », on devait aussi pouvoir s'attendre, comme nous le disions, qu'à la suite de ce travail nous puissions proposer à nos collègues enseignants des procédures qui leur seront utiles dans la gestion de l'enseignement des temps du passé en classe de français.

Et ce ne sont pas des recettes miracles que nous apportons, mais un ensemble pareil à ce à quoi se réfèrent Boyer et al. (1990) :

L'articulation de plusieurs types d'interventions : théoriques, méthodologiques et pratiques, qui en interrelation, vont de la sollicitation ... au seuil de la classe concrète. »

Nous ajoutons aussi, même si beaucoup le savent bien, ce que dit Lebaud (1995), car cette remarque nous paraît très à propos pour montrer la nécessité de finir un travail comme celui-ci par la suggestion des démarches qui pourraient apporter des solutions aux problèmes soulevés. Il dit :

L'enseignement des langues étrangères...doit constituer pour la linguistique, un domaine d'application et de validation privilégié. Et cela signifie en retour que dans l'approche linguistique du Français Langue Etrangère, la didactique reste inséparable de la recherche empirique pure.

Mais nous devons ajouter qu'il s'agit de cette linguistique qui répond à une demande méthodologique précise dont parlent Galisson et Coste (1976 : 151). En fin de compte nous n'allons pas nous éterniser sur ces rappels didactiques, ou cette didactique qui intervient à ce niveau, sauf de rappeler avec F. Raynal (1997 : 108) que la didactique ne s'intéresse plus uniquement de traiter l'objet à enseigner selon des schémas préétablis, mais que :

¹⁰⁷ Avanzini, R. (1986) : « A propos de la didactique : il n'y a pas de consensus. » in Le Binet-Simon N° 606 – I, p. 3

... elle pose comme condition nécessaire la réflexion épistémologique du maître [nous préférons enseignant] sur la nature des savoirs qu'il aura à enseigner, et la prise en compte des représentations des de l'apprenant par rapport à ce savoir (épistémologie de l'élève.)

Ensuite, nous allons proposer notre approche à l'enseignement des temps verbaux à partir de la compréhension que nous a apporté l'analyse les différentes erreurs rencontrées dans le corpus.

8.2. Pistes didactiques ou pédagogiques pour un meilleur apprentissage et enseignement des temps verbaux français du passé en situation nigériane.

S'agissant des pistes pédagogiques, nous proposons, pour l'enseignement des temps, passé composé et imparfait, les démarches / stratégies suivantes.

1. Piste N°1

Pour mieux préparer nos apprenants au fonctionnement de ces temps, il nous semble indispensable de commencer par leur faire faire une sorte de voyage initiatique qui doit les conduire à travers une sorte de conscientisation à ce qui entoure généralement la compréhension des instances du discours, le déroulement du procès et les différentes façons de traduire les déroulements du procès dans deux ou plusieurs langues qu'ils maîtrisent déjà ; les amener à réfléchir sur la diversité des saisies de ces deux notions / concepts que sont le temps et l'espace selon la conception du monde et des objets, selon l'expérience humaine elle-même liée aux traditions, à la vision du monde. Et tout ceci doit être naturellement exécuté, non pas en terme savant ou philosophique, mais bien dans des réalisations pratiques, dans des saisies accessibles à leur niveau, à travers un langage simple, reposant, par exemple sur les instances du discours, sur la place de celui qui est de la construction discursive.

Concrètement cela revient à montrer que, lorsqu'il aura besoin de « **Raconter un événement qui se serait passé il y a déjà un certain temps** », il lui sera utile de pouvoir dégager l'écart qui existe entre l'instant où effectivement la chose a eu lieu et le moment où celui qui est au cœur de du dispositif discursif a construit son récit ; autrement dit, il faut sensibiliser l'élève, dans ce genre d'exemple, à la superposition des deux univers différents, des deux moments différents, en un mot des deux plans différents. Après cette première sensibilisation, on pourra alors orienter l'apprenant vers la distinction des deux plans constitutifs de l'énonciation : l'énonciation de récit et l'énonciation de discours.

Ensuite, on pourra l'orienter vers « la distinction des deux ordres, celui de l'oral et celui du scriptural » (selon la terminologie de PEYTARD.)

- Le discours (oral et écrit) caractérisé notamment par l'usage de l'IMP de PC et du PQP.
- Le récit (écrit seulement) qui emploie surtout l'IMP, le PQP et le passé simple(PS). Ces deux plans qu'ils rencontrent dans différents textes ont des temps en croisements qu'il est bon de bien discriminer comme on peut le montrer dans le schéma suivant inspiré de De Salins (op.cit., page 180.)

Discours	Récit	
Passé composé (Passé surcomposé)	Imparfait Plus-que-parfait	Passé Simple Passé antérieur

Ainsi déjà, l'apprenant pourrait déjà commencer à se rendre compte de l'existence d'une différence de rôle entre d'un côté, le PC et l'IMP, puis de l'autre le PC et le PS.

2. Piste N°2

Il est nécessaire, si nous voulons rester dans la perspective d'une approche communicative de l'enseignement/apprentissage des langues de rompre avec certaines pratiques pédagogiques qui imposent dans le processus d'enseignement / apprentissage la notion de progression du « plus simple au plus complexe » qui est non seulement vague mais même, dans certains cas- comme ici- erronée. C'est par rapport à cette notion que les enseignants, aidés par les méthodes c'est-à-dire des manuels peu ou pas du tout conçus pour répondre à des problèmes langagiers portant particulièrement sur ce type de problèmes, ne pensent même pas à enseigner en même temps les trois époques qui marquent le temps, à savoir : passée, présente et future.

Pourtant la situation dans le temps est indispensable à tout locuteur même débutant. En accord avec ce que préconisent les méthodes en usage dans notre milieu et dont nous avons d'ailleurs déjà parlé ailleurs, les enseignants passent la grande partie du temps à enseigner et à faire employer sans cesse le présent de l'indicatif, puis à la suite le futur avant de parler plus tard de l'imparfait et du passé composé. La conséquence néfaste de cette longue insistance sur le présent et qui débouche sur de la monotonie, c'est la lassitude et la perte de motivation du côté des apprenants. Et encore, pour le PC et l'IMP, l'étude se fait séparément ! Cependant rien ne prouve en réalité qu'il soit plus facile de comprendre le fonctionnement d'un temps plus que l'autre si on doit faire le tour de tous les différents emplois de chacun. En effet, c'est sur le seul sens « d'action en train de se réaliser » du présent qu'on insiste souvent, malgré les différents emplois de ce tiroir verbe qui est considéré aujourd'hui par des linguistes-didacticiens que c'est un temps neutre, c'est-à-dire apte à être employé dans toutes les époques (Barcelo & Bres op.cit., p. 8)

En somme, pour aider les apprenants à comprendre et à communiquer en langue étrangère il faut éviter dans l'enseignement ce type de découpage pédagogique qui consiste à exposer ces derniers, dès le début de l'apprentissage, à trois moments totalement détachés les uns des autres, et dans lesquels s'inscrivent leur vécu, vécu qu'ils ne pourront donc jamais traduire avec les moyens linguistiques adéquats puisqu'ils n'y ont jamais été sensibilisés.

3. Piste N°3

En définitive et contrairement à cette façon de procéder, nous pensons qu'il faut gérer de façon concomitante, de façon duelle ou complémentaire, dans tous les cas, au même moment l'initiation à l'utilisation du PC et de l'IMP pour pouvoir faire ressortir leur différence d'emploi dans des situations différentes. Montrer que le PC est utilisé pour décrire une action ou événement accompli alors que l'imparfait se rapporte à une action, un événement non encore réalisé. Et c'est seulement lorsqu'on remarque les progrès réalisés dans la discrimination de ces temps qu'on pourra alors introduire la notion d'aspect, lequel à son tour, nécessitera un autre temps de sensibilisation avant d'en arriver à son insertion dans la logique de la vision du procès qu'il sert à marquer. Il est vrai que nous savons par expérience que les marqueurs à valeur temporelle ponctuelle sont efficaces pour faire comprendre l'emploi du PC, alors que les marqueurs à valeur durative et itérative qui sont censés se rattacher sont moins bien perçus par l'apprenant. Certains élèves en sortent même quelques fois, fort perturbés. Il faut ajouter que nous ne suggérons pas l'on insiste sur l'aspect lexical, mais plutôt sur l'aspect grammatical – accompli et inaccompli – qui détermine le procès.

4. Piste N°4

Cependant, il faut éviter les généralisations hâtives qui peuvent ainsi rejoindre les positions traditionnelles dont nous savons qu'elles postulent généralement que si l'action dure il faut mettre l'IMP parce que ce temps indique une durée. Il ne faudrait pas que l'enseignant accepte, en l'état, cette règle qui n'est qu'une simplification abusive de la notion du déroulement de l'action (aspect) : action accomplie et action en accomplissement. Sinon, on induira l'apprenant en erreur car, il aura tendance à vouloir toujours mettre à l'IMP toute action dont le sens implique une certaine durée ou une action modalisée par un marqueur temporel de continuité. Or, une action accomplie peut bien être accompagnée par un adverbe de durée, par exemple : *J'ai attendu longuement le train*. Nous pensons qu'on peut miser l'apprentissage /enseignement du PC et de l'IMP sur l'opposition accompli / non accompli.

5 Piste N°5

Pour toutes ces raisons, il serait nécessaire que nos collègues enseignants essayent d'avoir eux-mêmes une connaissance et compréhension très claires de la notion d'aspect avant de pouvoir bien l'exploiter dans leur classe de FLE. Faute de quoi ils ne pourront jamais se trouver en situation d'aider les étudiants à mieux comprendre le fonctionnement du PC et de l'IMP.

6. Piste N°6

Partant, d'autre part, du constat de difficultés énormes qu'ont les apprenants à employer les conjonctions de coordination et de subordination, en somme les connecteurs, qu'ils soient syntaxiques ou logiques, qui permettent de bien structurer la composition écrite (même orale). Les mêmes difficultés refont surface quant à ce qui concerne également l'emploi des adverbes de temps, les locutions adverbiales, les circonstants ; nous souhaitons que l'enseignant s'attache à faire comprendre ces éléments car, ce sont aussi eux qui déterminent souvent le temps et non le tiroir verbal lui-même. Insister sur les périphrases verbales, les aspects d'aspect qui participent de façon importante au déroulement du procès. Que dire de la deixis qui accompagne les temps ; le manque de connaissance des marqueurs déictiques et non-déictiques est à la base de l'incapacité des apprenants à pouvoir exprimer dans leurs productions la simultanéité, l'antériorité et la postériorité : d'où leur échec dans l'emploi du PQP notamment qui est par exemple antérieur à l'imparfait.

7. Piste N°7

Aussi, pour mieux enseigner les temps en général, la grammaire textuelle doit être de mise. En effet, un texte présente mieux les situations d'emploi qu'une phrase isolée. On peut, pour faire acquérir l'emploi des temps et des indicateurs temporels initier les apprenants à des conversations orales ou écrites informelles au sujet de leur propre vécu. L'enseignant, lui se contentera de faire des corrections en "écho" de l'énoncé fautif sans pourtant interrompre la prise de parole de l'apprenant. Cette correction en communication pourrait permettre d'éclairer plus

efficacement les différences d'emploi que tout un cours théorique de grammaire sur les temps ne sera jamais en mesure de faire.

8. Piste N°8

Enfin, l'acquisition des valeurs et des emplois des temps se ferait mieux en contexte : lecture de textes, écoutes de dialogues. L'enseignant doit choisir des textes écrits ou oraux qui révèlent les différents plans d'énonciation, de différents types de discours etc. afin d'amener les apprenants à se rendre compte que les formes verbales ont une fonction et une valeur fondamentales dans chaque type de texte. Autrement dit, avec un plan d'énonciation ou un type de discours donné on peut prévoir l'occurrence de tel ou tel temps. C'est dire donc que dans son choix de documents pour la classe de langue, l'enseignant serait amené à faire de l'analyse de discours.

En somme, c'est en s'exerçant à se dire et à se raconter que l'apprenant mettra peu à peu sur place le système de la langue qu'il apprend car la situation dans le temps est une opération conceptuelle et non seulement un fait linguistique.

8.3. PROPOSITIONS POUR LE CHOIX DE TYPES D'EXERCICES POUR L'APPRENTISSAGE DES TEMPS VERBAUX.

8.3.1. Exercices en français pour apprendre les temps du passé.

Ce que nous entendons faire ici, c'est d'abord de rappeler à l'enseignant l'importance des exercices dans l'apprentissage de la langue, pour ensuite le guider sur le type d'exercices à proposer qui pourront être productifs ; c'est-à-dire ceux qui ne seront pas de simples exercices à trous qui permettent de mémoriser les acquis grammaticaux étudiés en classe, et où l'apprenant pourrait parfois jouer. Mais des exercices où la résolution de la question relative à l'élément étudié se situe dans le co(n)texte. Le co(n)texte est la combinaison du contexte et du cotexte. Ce dernier désigne, selon (Barcelo & Bres (op.cit., p. 204), « *désigne l'entourage discursif, c'est-à-dire les mots les mots à gauche (cotexte gauche), ou à droite (cotexte droit) de l'élément qui est objet d'étude.* » Ceci signifie en fait que les exercices dont il s'agit, pour l'étude des temps verbaux, doivent trouver leur

résolution dans le corps d'un texte, parce que l'élément en étude n'existe pas en isolation, son existence est prédiquée sur les rapports qu'il établit avec d'autres éléments de l'ensemble textuel.

L'importance de l'exercice dans l'appropriation d'une langue n'est plus à démontrer aujourd'hui : non seulement il permet le renforcement des connaissances, mais il peut être aussi une source de découvertes c'est-à-dire d'apprentissage de nouveaux acquis.

Vigner (1981)¹⁰⁸ signale que l'exercice grammatical en particulier est inhérent à toute classe de langue et que, quelques que soient leurs valeurs linguistiques et méthodologiques, « *l'exercice comme technique d'apprentissage* traverse les modes et constitue une composante essentielle de toutes les méthodes de langues. »

La compétence communicative étant l'objectif primordial de l'apprentissage d'une langue, c'est à cet objectif que doivent participer les acquis linguistiques qui ne sont pas moins importants non plus. C'est pourquoi nous parlons de la nécessité de se situer dans l'environnement textuel pour étudier les temps verbaux qui nous concernent. Il ne s'agira pas de concevoir l'apprentissage de ces temps comme un simple exercice de connaissance de formes et de maîtrise de règles grammaticales.

Sur la base de ce que nous pensons sont les causes des difficultés que connaissent les apprenants nigériens, nous avons essayé, au chapitre traitant des temps du passé en français, de dégager quelques points qui, à notre avis, pourraient permettre de mieux enseigner et apprendre ces temps. Ainsi, nous suggérons au professeur de proposer aux apprenants des exercices dont l'objectif sera en rapport avec ces points.

8.3.1.1. Pour comprendre le fonctionnement des adverbes de temps et périphrases actuelles et temporelles

- Proposer des exercices qui dans un texte permettent d'identifier les adverbes et les temps auxquels s'associe l'un ou l'autre. Pour ce faire, le

¹⁰⁸ Vigner, G. (1981), « L'exercice en F.L.E. », in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 48, p. 71.
Cité par Lee (op.cit. p. : 302)

professeur aurait déjà enseigné aux apprenants la détermination des instructions temporelles des temps concernés : IMP [+ tensif] et [- incidence] ; PC : [extension] et [+/- incident] ; PS [+tensif] et [+incident].

Rappelons que l'emploi de ces éléments dans les productions constitue un épineux problème pour les apprenants.

- Proposer des exercices relatifs au rôle des déictiques qui accompagnent les temps. Cela permettra de faire comprendre l'expression de l'antériorité, la simultanéité, la postériorité que les apprenants ignorent presque.

8.3.1.2. Pour comprendre le rôle de l'aspect lexical ou aspect grammatical : accompli / non-accomplis

L'aspect grammatical est important dans la détermination du temps grammatical (temps verbal). Pour les linguistes travaillant suivant les idées de Guillaume, il permet d'expliquer les temps verbaux et leur contexte d'emploi. Mais on n'ignore pas non plus le point de vue des linguistes, empruntant la démarche d'analyse textuelle, qui refusent la valeur exclusivement temporelle de l'IMP dans le texte, et qui parlent d'IMP anaphorique dans sa fonction.

- Proposer des exercices qui expliquent l'aspect [+ accompli] du PS, l'aspect [+/- accompli] de PC et l'aspect [non-accomplis] de l'IMP.

8.3.1.3. Exercice pour comprendre le premier plan et l'arrière-plan.

- Proposer des exercices permettant de comprendre les instructions temporelles et aspectuelles du temps verbal.

Il s'agira de présenter aux apprenants différents textes pour qu'ils puissent déterminer les énoncés qui fonctionnent comme arrière-plan ou premier plan. Implicitement l'étude de la typologie des textes sera utile à l'apprentissage des temps que nous étudions. A l'arrière plan, on retrouve l'IMP, alors que le premier plan est occupé par le PS et le PC.

8.3.1.4. Pour comprendre le discours et le récit (Référence à l'énonciation)

- Proposer des exercices qui mettent en exergue la compréhension de la différence entre le discours et le récit au niveau des temps qui se rapportent à chacun des deux catégories d'énonciation.

Différence fondamentalement marquée par l'emploi du PS dans le récit seul. L'apprenant pourra comprendre le couple IMP / PC se retrouve dans le discours tandis que le couple IMP/ PS se rapporte au récit. Aujourd'hui le PR de la narration et PC remplacent de plus en plus le PS.

- Proposer des exercices relatifs aux rôles des personnes de l'énonciation.

Ceci permettra de savoir que le récit est marqué par la non-personne « Il » alors que c'est la personne de l'énonciation « je/nous ».

En somme, les textes que nous recommandons doivent être des textes en français qui soient au niveau des apprenants. Des textes qu'ils pourront facilement comprendre. Il est possible que l'enseignant des textes d'auteurs anciens comme par exemple Maupassant. Nous avons tiré des portions de l'un de ses textes comme exemples d'énoncés dans ce travail, et nous ne trouvons pas que ces énoncés sont au-delà de la compréhension des apprenants. L'enseignant peut tirer des romans, choisir des textes qui paraissent difficiles et les adapter au niveau de ses apprenants. Les sources d'où l'on peut tirer des textes relatifs au récit et au discours sont variées : romans, des journaux, des écrits historiques etc. Mais, en particulier, le discours est facilement trouvable dans les textes d'actualité de la presse écrite. Tout ce que nous avons dit jusque-là ne sur les exercices ne concerne que la langue français, que peut-on faire du côté de la langue maternelle ?

8.3.2. Quel exercice du côté de la langue maternelle ?

Le grand mal auquel fait face l'éducation formelle dans la plupart des pays du Sud, particulièrement en Afrique, c'est que l'enseignement/apprentissage ne se fait pas dans la langue maternelle apprenants. La langue maternelle fonctionne au niveau oral pour beaucoup pour beaucoup d'enfants même scolarisés. Autrement dit, l'apprenant yorubaphone peut ne pas pouvoir écrire convenablement sa langue maternelle s'il ne l'a pas choisie comme une matière dans son cursus scolaire. En

effet les langues maternelles qui sont écrites sont enseignées comme toute autre matière à l'école. Si le lecteur nous suit, c'est le fait que la plupart de nos sujets ne peuvent pas écrire ou lire couramment le yoruba qui ne nous a pas permis de faire un troisième test de recherche qui devait être de la traduction du français en yoruba et de yoruba en français.

Cela dit, l'enseignant yorubaphone pourra exploiter ce que nous donne l'analyse linguistique de chacune des deux langues que nous avons faite. Il est vrai, comme nous l'a montré ces analyses, que le système aspectuo-temporel du yoruba est bien éloigné de celui du français. Mais en observant de façon critique, en comparant des énoncés provenant des deux langues (à travers des traductions/gloses par exemple), l'enseignant peut arriver à dégager les temps français qui équivalent à l'emploi de l'un ou l'autre des aspects yorubas dans des énoncés. C'est ce que nous avons essayé de proposer à la fin de l'analyse du système linguistique du yoruba. Nous proposons l'exploitation de ce tableau au professeur.

Pour l'apprenant, les exercices de thème et de version (entre le français et le yoruba seront d'une grande utilité. S'il n'écrit pas couramment sa langue, sa connaissance orale lui permettra de pouvoir faire des gloses pour déduire des équivalences.

Par contre, ce que nous regrettons, c'est que le temps ne nous a pas permis de présenter ici des exemples de ces types de textes en français. Mais l'essentiel est fait, nous avons déjà proposé à l'enseignant les objectifs que doit viser chaque exercice pour l'apprentissage des temps du passé que nous étudions ; nous venons aussi de lui indiquer les sources où il pourra puiser ces ressources.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Bien parler, écrire une langue c'est de pouvoir produire des énoncés acceptables dans cette langue. Or, le verbe est au centre de l'énoncé en français. Il va de soi que seul l'usage effectif des éléments s'associant à de cette catégorie grammaticale permettra d'aboutir à l'objectif de l'apprentissage que nous venons d'énoncer. Et, parmi ces éléments se trouvent, au premier chef, les temps verbaux et l'aspect. Il importe donc de se concentrer sur la place primordiale qu'occupe ou que doit occuper l'étude des temps verbaux dans l'apprentissage et l'enseignement d'une langue, en l'occurrence la langue étrangère.

Au terme de ce travail, et avant toute chose, il nous est agréable se reconnaître que nous nous sentons satisfait d'une chose : celle d'avoir pu conduire enfin cette recherche sur ce sujet ayant rapport aux temps verbaux. Car, il y a bien des années que nous nourrissions ce souhait, un souhait né de la peine que nous ressentions à voir nos étudiants se buter sur l'emploi des temps verbaux. Et en plus, l'analyse des productions des apprenants a montré, comme nous le supposions, que les grandes difficultés relatives aux temps verbaux français du passé, et qui nuisent aux efforts qu'investissent les apprenants dans le but de maîtriser l'usage de la langue étrangère qu'ils ont choisie d'apprendre, proviennent aussi bien de la langue maternelle que de cette même langue étrangère. Et qu'il faut donc tenter d'aider ces étudiants à trouver des solutions à ces problèmes. Pour continuer notre examen des sources de ces erreurs de productions, nous nous devons de préciser pas de préciser que les apprenants manquent de connaissance sur certaines notions grammaticales liées aux temps verbaux, comme celle du discours et du récit, et principalement celle de l'aspect.

Il résulte, en effet, de l'analyse de ces productions, que les étudiants yorubaphones ont de sérieux problèmes dans l'emploi des temps verbaux à cause de l'influence de leur langue maternelle qui connaît un système aspectuo-temporel ne dissociant pas les temps des aspects. Une langue qui ne connaît pas non plus la conjugaison, donc la question des désinences verbales en français se pose tout entier aux apprenants. Ainsi, ils se retrouvent face à des contraintes énormes quand il leur faut rédiger un écrit long en français. Par ailleurs, les circonstants, les

adverbes de temps, les périphrases aspectuelles et la deixis ou l'ensemble des shifters accompagnant les temps en français constituent, on s'en est aperçu tout le long de l'analyse, un grand souci pour les apprenants. En d'autres termes, et comme nous l'avons remarqué à travers l'étude du système linguistique du français, une bonne compréhension de l'environnement d'emploi de ces marqueurs de temps pourra considérablement aider à bien saisir l'emploi des temps du passé. Et c'est là que nous avons vu se confirmer la seconde hypothèse de cette recherche.

D'autre part, nous nous sommes véritablement rendu compte que les définitions traditionnelles données aux temps verbaux en français dans les ouvrages de grammaire et les manuels, ainsi que les différentes façons dont les méthodes présentent ces temps ne peuvent pas permettre leur maîtrise ni la compréhension de leur fonctionnement.

Partant, nous nous sommes donné à la lecture d'écrits universitaires plus récents traitant de la notion de temps et de l'aspect et des temps verbaux, surtout par rapport aux temps du passé : ouvrages ou manuels, articles de revues. Nous nous sommes alors rendu compte, par exemple, qu'il faut aujourd'hui se défaire de la pratique onomasiologique pour faire place à une approche sémaséologique qui nous permet d'exposer les apprenants aux divers emplois de ces temps pour ainsi éviter les contradictions ou confusions qui naissent des idées reçues. En effet, dans définitions et approches traditionnelles les exceptions semblent plus nombreuses que la règle. L'approche sémaséologique se résume, à notre avis, à ce que Barbazan appelle « l'approche dégrammaticalisante ».

Ainsi faut-il montrer les limites de l'emploi du PC et de l'IMP, emplois aussi diversifiés qui amènent certains à affirmer que par exemple, le premier est un temps neutre, alors que d'autres acceptent que le second n'est pas un temps verbal. Pour nous en tout cas, leur valeur première est d'abord temporellement liée à l'expression du passé. C'est pourquoi nous les considérons comme temps du passé. Notre position est basée sur le fait que, au niveau d'apprentissage où se trouvent les apprenants qui nous concernent, il leur faut acquérir cette valeur de base pour ensuite procéder à la discrimination de ces divers emplois.

D'autre part, nous avons tout particulièrement retenu que le fait de bien comprendre le mécanisme des deux plans d'énonciation – le discours et le récit – pourrait donner une idée plus claire du type de temps à employer. De même, la

notion de premier plan / arrière-plan de Weinrich favorise la gestion d'ensemble des deux temps, le PC et l'IMP. C'est ce que préconisait notre troisième hypothèse.

Mais il faut quand même avouer que ces lectures ne constituent pas des recettes et ne sont pas davantage des sésames qu'il suffit de mettre à la disposition des apprenants pour les conduire à la maîtrise des temps verbaux qui nous concernent ici.

Il est probable qu'il faudra toujours tenir compte des particularités du contexte. En fait, les informations que nous a apportées l'analyse du système aspectuo-temporel yoruba montre que si l'apprenant disposait de tels détails sur le système verbal de sa langue maternelle, il les aurait exploitées pour améliorer sa production. C'est ce qui confirme, nous l'avons dit, notre première hypothèse. En effet, l'étude des aspects yoruba nous a, pour une première fois, amené à construire un tableau susceptible de nous aider à établir des équivalences temporelles entre le yoruba et le français. Nous avons aussi compris que des exercices de traduction pour la pratique de l'établissement de telles équivalences pourraient s'avérer utiles aux apprenants, engagés sur cette voie.

En l'occurrence, les difficultés que connaissent nos étudiants dans l'emploi du PC et de l'IMP surtout par rapport au choix du temps adéquat dans un énoncé long demeurent considérables, nous en sommes bien conscient autant qu'ils le redoutent.

Néanmoins, les résultats de l'analyse des productions écrites nous auront permis de constater que pour nos étudiants c'est comme s'il n'existait que deux temps du passé, à savoir le PC et l'IMP (à la rigueur trois, en plus du PQP qu'ils utilisent si mal.) Dans l'ensemble, le PC est le temps le plus employé, même s'il s'agit dans la plupart des cas d'un emploi arbitraire. L'IMP l'est beaucoup moins. Son usage qui se limiterait surtout aux verbes d'état (conséquence des définitions de la grammaire traditionnelle) et ceci de façon très régulière. Nous avons globalement évoqué comme cause de ce phénomène l'absence d'informations sur les instructions aspectuelles attachées à chaque temps. En réalité, le fait que les manuels en usage au Nigeria ne proposent pas, en général, un apprentissage simultané du PC et de l'IMP, le fait aussi qu'ils n'exploitent pas clairement la notion d'aspect grammatical lors de l'apprentissage / enseignement de ces temps

verbaux n'aident pas les apprenants à lever les difficultés auxquelles ils font face en Français Langue Etrangère.

En somme, nous constatons que la nouvelle orientation dans l'enseignement de la grammaire concorde bien avec ce que nous préconisons dans ce travail. Et cette orientation est bien perçue par Kais (2010) :

La tendance actuelle est orientée vers la grammaire du texte qui tient compte *de l'énonciation, de la cohérence textuelle et des différents réseaux linguistiques englobant l'aspect lexical, l'aspect grammatical et orthographique du système.*

De plus, nous situant dans l'axe didactique, et à la lumière des résultats obtenus et des informations fournies par l'analyse des systèmes tempo-aspectuels des langues concernées, nous avons essayé, pour le moment, de proposer des pistes méthodologiques qui pourraient être utiles dans la recherche d'une voie pouvant mener à une amélioration de l'enseignement / apprentissage du PC et de l'IMP dans une classe de FLE au Nigeria. Dans l'avenir le plus proche, nous espérons creuser, développer ces pistes et y ajouter d'autres éléments pour maître en place une vraie méthode pour l'enseignement et apprentissage des temps verbaux du passé au Nigeria.

Dans une autre dimension, et au-delà des considérations purement linguistiques, nous avons abordé dans cette recherche la question de la norme dans l'apprentissage du français langue étrangère en Afrique. Nous pensons qu'aujourd'hui, dans la situation complexe de "contact de langues" que nous vivons, on ne devrait plus continuer à prendre en compte la seule norme franco-française pour mesurer les 'écarts' dans les productions discursives des apprenants étrangers aux prises avec les temps verbaux.

Tout ceci nous ramène à la question qu'a martelé depuis longtemps déjà l'auteur du célèbre *Le français, langue africaine*¹⁰⁹, le professeur Pierre Dumont, à savoir : "L'Afrique noire peut-elle parler français ?" Il affirmait aussi, depuis longtemps, qu'il faut « *tenir compte du français d'Afrique* », car pour lui cela

¹⁰⁹ Dumont P, *Le français, langue africaine*, Paris, L'Harmattan, 1990

assurera « *l'équilibre et l'harmonie sociolinguistiques et culturels* » (Dumont 1993 : 249). Ailleurs, sa voix se joigne encore à une autre pour décrire ce français africain :

Le français d'Afrique ... un véritable idiome ayant en soi sa raison d'être et digne à ce titre de servir de véhicule aux manifestations les plus hautes de la culture. » (Dumont P. & Maurer, B. 1995 : 174-189).

A cette question posée, nous pensons qu'il faut croire que tout est possible, après beaucoup de travail, de collaboration en équipes pédagogiques, à force de lectures des contributions diverses allant dans le même sens, avec des efforts considérables à consacrer à une socio-didactique sur la compétence plurilingue, compétence pluriculturelle orientée vers les normes grammaticales, discursives, de surmonter cet obstacle d'aujourd'hui pour nos étudiants. Après tout, même le Prof. Pierre Dumont en est arrivé à admettre que, dans tous les cas, c'est un fait aujourd'hui que " le français (est) langue africaine" désormais.

Enfin, il nous reste à ajouter que notre travail n'a pas évacué tous les problèmes rencontrés par les apprenants nigériens yorubaphones dans l'apprentissage de temps verbaux français du passé. Il n'a pas non plus, à travers ses suggestions, apporté à l'enseignant toutes les recettes ou sésames sur lesquels il suffirait de « cliquer » pour bien faire apprendre ces temps grammaticaux. C'est alors le lieu d'exprimer quelques regrets au sujet de ce que nous n'avons pas pu faire ou couvrir dans cette recherche.

D'une part, vu que la détermination temporelle est une opération conceptuelle, si cela avait été possible, nous aurions aimé après les productions, interroger les sujets impliqués dans cette recherche pour voir ce qui, dans leur pensée, était à l'origine du choix de chaque forme verbale. Peut-être que nous aurions obtenu des informations supplémentaires productives ou exploitables. Cela implique donc que nous avons, pour l'avenir, beaucoup d'autres travaux à poursuivre sur la question des temps verbaux.

D'autre part, comme nous l'avons signalé, mais en passant, quand nous proposons à l'enseignant une sorte de guide pour déterminer les objectifs des

exercices à donner aux apprenants sur les temps verbaux, nous regrettons de n'avoir pas pu proposer ou fournir nous-même quelques types de textes.

En plus, mais ceci n'est un regret mais plutôt une remarque qui vaille la peine de faire tout de suite : nous nous attendons à ce que tout lecteur connaissant notre pays nous accuse de n'avoir pas pris en compte ce que le substrat anglais apporte au francisant nigérian. Nous répondrions que ce serait gérer deux thèses à la fois, ce que nous n'avons pas les moyens d'entreprendre. Mais en fait, nous n'avons pas manqué dans l'analyse des productions de bien faire ressortir certaines erreurs dues à l'influence de l'anglais, sauf que nous n'avons pas fait une étude détaillée du système temporel et aspectuel de cette langue comme nous l'avons fait pour les autres. Et c'est tout simplement parce que cette langue anglaise n'est pas très concernée dans ce travail.

Nous voulons, d'autre part, mentionner ici également les contraintes et les limites qui nous ont été imposées par le temps dans la réalisation de ce travail de thèse que nous faisons à distance. En tant que professeur nos cours doivent être assurés à chaque retour de France dans notre pays; cependant le délai imposé par notre institution doit être respecté.

Cependant, malgré ces lacunes, et sans prétendre à une quelconque exhaustivité ou autosatisfaction que ce soit, nous sommes quand même arrivé, non seulement à mener à bout ce travail, mais nous sommes parvenu à des éléments de confirmation de nos hypothèses de base de cette recherche. Mais cela ne constitue par pour nous la fin du travail, c'est plutôt l'ouverture d'autres perspectives de recherche. Entre autres, nous pensons déjà à travailler sur tout le sous-système temporel que constitue l'ensemble de tous les temps passés du français. Puis les informations importantes que nous avons obtenues sur le système aspectuel de notre langue maternelle, le yoruba ne peut que susciter en nous le désir d'entamer de plus de recherches sur cette langue.

En ce qui nous concerne, cette thèse, en nous permettant de comprendre la véritable dimension de ce qui pourrait être susceptible d'aider sérieusement nos apprenants nigériens de FLE à prendre la mesure des 2 ou 3 temps grammaticaux

du passé – selon que l’on insiste sur l’opposition PC vs IMP ou plutôt la trilogie PC vs IMP vs PQP - , nous ouvre comme une sorte de fenêtre sur un horizon moins fermé pour notre tâche de formateur des formateurs de FLE au Village français du Nigeria, Badagry : point de départ de cette débauche d’activités de recherche.

En dernier lieu, s’il est vrai que le remède miracle n’existe pas surtout en enseignement / apprentissage des langues, en l’occurrence le FLE au Nigeria, cette étude n’aurait été qu’une étincelle dans la nuit noire de notre carrière d’enseignant de FLE, elle nous paraît déjà comme un guide pour continuer plus courageusement encore à creuser, à creuser sans doute plus vite pour atteindre un jour peut-être notre sillon au grand bonheur de nos apprenants qui auront franchi-là leur premier grand obstacle sur la route menant à la maîtrise du français langue non maternelle au Nigeria. Soit en d’autres termes, même si comme nous l’avons dit, nous ne pensons pas avoir trouvé toutes les solutions aux problèmes liés aux temps du passé étudiés ici, problèmes que rencontre l’apprenant nigérian de français, précisément le yorubaphone, nous espérons quand même que ce travail apportera sa modeste contribution à l’enseignement/apprentissage du français au Nigeria.

BIBLIOGRAPHIE

ABEILLÉ, A. (1993), Les nouvelles syntaxes. Grammaires d'unification et analyse du français. Paris : Colin.

ABIRI, J. O. O. (1982), Learning and Teaching Yoruba in Post-Primary Institutions. Ibadan: Macmillan Nigeria Publishers.

ADAM, J. -M. (1992), Si hypothétique et l'imparfait. Une approche linguistique de la fonctionnalité, in Etudes Littéraires, n° 25, pp.147 – 166.

ADEWOLE, L.O. (2007), The Yorùbá Auxiliary Verb. Cape Town: The Centre for Advanced Studies, (Book Series N°36, p. 20).

ADEPEGBA, K. (2008), *Ogbon Ologbon*. Oshogbo (Nigeria): SUMOB Publishers.

ALAWODE, M. I. (2005), Interactions langagières et construction de savoir de type métalangagier en classe de langue, Thèse de doctorat en Sciences du langage, Didactique et Sémiotique, université de Franche Comté, Besançon, juillet.

ALAMARGOT, D. & CHANQUOY, L. (2002), Les modèles de rédaction de texte, in M. FAYOL (dir.), Production du langage. Paris : Editions Lavoisier, 45-63.

ALSABRI, R. (2009), *Analyse d'erreurs et des difficultés interlinguales en production orale chez les étudiants yéménites apprenant le français : Etude longitudinale et transversale*. Tome 1, Thèse de doctorat, université de Strasbourg.

ALTET, M. (1997), *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF.

AMADEGNATO, S. (2000), *Prolégomènes à une théorie de l'appropriation et de la production de sens dans la francophonie africaine : le cas du Togo*, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry, Montpellier III.

ANDRADE, ANA ISABEL e& alaii (1998), Le professeur de Français Langue Etrangère et leurs leurs styles pédagogique-didactiques : des parcours professionnels aux pratiques de classe, in J. BILLIEZ éd, De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : Hommage à Louise Dabène, CDL- Lidilem. Grenoble : Publications de l'Université Stendhal, Grenoble III, 73 – 89.

ANTIEZA, J. L., M. DE CARLO & BERARD E., (1995), Où en est le communicatif ?, in ELA (Etudes de Linguistique Appliquée), n° 100, déc. 1995. Paris : Didier Eruditions, 5-160.

ARDITY, J. & PRODEAU, M. (1999), Donner des instructions en langue maternelle et en langue étrangère, in Langages, n° 34. Paris : Larousse, 68 - 84.

ARNAULD & LANCELOT (2010), Grammaire générale et raisonnée. Paris : Allia.

ARRIVE, M. et al. (1986), *La grammaire d'aujourd'hui*. Paris : Flammarion.

ASLAMIDES, S. (2001), Grammaire du français. Du mot au texte. Paris, Honoré : Champion.

ATOYEBI, O. (1987), Le verbe yoruba, thèse de doctorat de 3e cycle, Section Sciences du Langage, université de Grenoble.

AWOBULUYI, O. (1978), Essentials of Yoruba Grammar. Ibadan: Oxford University Press.

AWOBULUYI, O. (1966), "Towards a National Language", in Ibadan 23, p. 16-18.

BABALOLA, A. (1975), *Awon oriki borokinni*. Ibadan: Hodder & Stoughton Educational.

BARBAZAN, M. (2006), Le temps verbal. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.,

BARCELO G. J. & BRES J. (2006), *Les temps de l'indicatif*. Paris : Ophrys.

BARTING, I. (1997), L'apprenant dit "avancé" et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la "variété avancée", in Revue AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère), Revue semestrielle de l'Association ENCAGES, Université de Paris VII, n° 9, 9 – 50.

BEAUTIER, E. (2002), Des points de vue différents qui pointent à la complexité de la question langagière : individuelle et sociale, institutionnelle et quotidienne, in *Ville - Intégration – Enjeux*, n° 140.

BEACCO, J.-C. (2010), *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.

BECHADE, H-D. (1994), *Grammaire française*. Paris : PUF.

BEGUELIIN, M. -J. (2000), *De la phrase aux énoncés. Grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck / Duculot, 352 p.

BENVENISTE, E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, Tome 1. Paris : Gallimard

BENVENISTE, E. (1974) : *Problèmes de linguistique générale* 2. Paris : Gallimard.

BERNEY, P. (1972), *Les verbes français*. Paris : Hachette.

BERCHOUD, M. -J. (2002), Le "journal d'apprentissage", analyse et résultats d'une pratique de formation de futurs enseignants, in *Recherche et Formation*, n° 39, 143 – 158.

BERRENDOUR, A. (1982), *L'éternel grammairien*. Berne : Peter Lang.

BERTHONNEAU, A.-M. & KLEIBER, G. (1995), Subordination et temps grammaticaux : pour une conception non concordantielle de l'imparfait, in *Le Français Moderne*, n° LXV, 2. Paris : D'Artrey, pp. 113 – 141.

BERTHONNEAU, A.-M. & KLEIBER, G. (1994), Imparfait de politesse : rupture ou cohésion ? in *Travaux de linguistique*, n° 29, 59 – 92.

BERTHONNEAU, A.-M. & KLEIBER, G. (1997), Subordination et temps grammatical : l'imparfait en discours indirect, in *Le Français Moderne*, n° 65, 113 – 141.

BERTHONNEAU, A.-M. (2000), L'imparfait de narration dans tous ses états, in TTYVAERT, J. E., éd., *L'Imparfait*. Reims : Presses Universitaires de Reims, 73 – 109.

BERTRAND, O. & SCHAFFNER, I. (2010), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*. Palaiseau Cedex : Les éditions de l'école polytechnique.

BESSE, H. (1998), De la culture grammaticale d'une langue étrangère, in LEGRUDE, G., éd., *Pour l'enseignement de la grammaire*. Lille : CRDP du Nord Pas de Calais, 101 – 115.

BESSE, H. (2001), Peut-on "neutraliser" l'enseignement des langues en général, et celui du français en particulier ?, in Le FDM, n° spécial, "Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones", Recherches & Applications. Paris : Hachette / Hatier, 29 – 57.

BISAILLON, J. (1991), Enseigner une stratégie de révision de textes à des *étudiants en langue seconde, faibles à l'écrit : un moyen d'améliorer les productions écrites*, Québec, CIRAL / Faculté des Lettres, Université Laval.

BISAILLON, J. (1994), L'apprentissage de l'écrit en langue seconde ou enseignement de la révision combiné à l'utilisation du traitement de texte, in Abou, Selim & Haddad, Katia eds., *Une francophonie différentielle*. Paris : L'Harmattan ; Paris Agence pour l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, AUPELF – UREF, Beyrouth – Université St Joseph, 82 – 106.

BORG, S. (2001), *La notion de progression*. Paris : Didier Erudition, Coll. "Studio didactique".

BOURDIEU, P. (1982), *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.

BRONCKART, J.-P., (1985), *Les sciences du langage*. Paris : Unesco.

BOSQUART, M. (1998) : *Nouvelle grammaire française*. Québec : Guérin.

BOTH-DIEZ DE, A-M. (1985), L'aspect et ses implications dans le fonctionnement de l'imparfait, du passé simple et du passé composé au niveau

textuel, in CO VET (éd.) : La pragmatique des temps verbaux dans in Langue française N° 67, septembre, 5 – 22. Paris : Larousse.

BOYER, H. et al. (1990), Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère (FLE). Paris : Clé International, p. 7.

BOYZON-FRADET, D. & CHISS, J. L. (1997), Enseigner le français en classes hétérogènes. Paris : Nathan Pédagogie.

BRES, J. (2002), L'imparfait : l'un et / ou le multiple ?, in Larrivé, P. & E. Lebeau (éds), *Nouveaux développements de l'imparfait*. New York / Amsterdam : Rodopi.

BRES, J. (1998), Fluence du temps impliqué et orientation : l'imparfait et le PS revisités, in Temps et discours. Louvain-la-Neuve : Peeters, pp. 157 – 170.

BRUN, X. (1993), Temps grammatical et temps chronologique : l'exemple du contraste imparfait / passé composé et son enseignement en classe de français langue étrangère, in Cordual, F. & Bouguignon, C. coords., LIDIL, Revue de Linguistique et de Didactique des Langues, Université Etendhal de Grenoble, n° 9, déc., &&5 – 142.

CASTILLOTI, V. & PY, B. (2002) La notion de compétence en langue, in Notions en question, n° 6, 373 – 440.

CAUDAL, P., C. VETTERS & L. ROUSSAIRE (2003), L'imparfait, un temps inconséquent, in Langue Française, n° 138. Paris : Larousse, pp. 61 – 80.

CHAPPA, G., Ss la direction de, (1995), Comprendre et construire la médiation, Aix-en-Provence, Actes du Colloque de l'Université d'été 1994, Université de Provence / CNDP / CRDP de Marseille.

CHARAUDEAU P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.

CHARMAUX, E. (1989), Le "Bon français" et les autres : normes et variations du français d'aujourd'hui, Paris, Milan, coll. 'Milan et Education'.

CHEVALLARD, Y. (1985), *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.

CHISS, J.-L. (2010), *Quel français enseigner ? Question pour la culture française du langage*, in Bertrand, O. & Schaffner, (coord.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/ apprentissage*. Palaiseau : Editions de l'école polytechnique, pp. 11-18.

CHUQUET, H. & PAILLARD, M. (1987), *Approche linguistique des problèmes de la traduction*. Paris : Ophrys (édition révisée), 1^{ère} édition 1987.

CO VET, (1980), *Temps, aspects et adverbess de temps en français contemporain*, Essai de sémantique formelle. Genève : Droz.

COHEN, D. (1989), *L'aspect verbal*, Paris : PUF.

COLLECTIF, (1995), *Terminologie grammaticale 1971–1994*. Paris : Klincksieck & Paris, Gallimard.

COMBETTES, B. (1998), *Analyse critique de la nouvelle terminologie grammaticale des collèges et des lycées*, in *Pratiques* n°s 97 – 98, juin 1998.

COMBETTES, B. (1993), *Les classes 'verbe'. Le système verbal : formes et emplois*. Nancy : CRDP de Lorraine.

COMBETTES, B. (1983), *Pour une grammaire textuelle, la progression thématique*, Bruxelles : De Boeck.

COMBETTES, B. ET AL. (1975), *Pour une linguistique textuelle*. Nancy : CRDP de Lorraine.

COMRIE, B. (1976), *Aspect*. London: Cambridge University Press.

CONFAIS, J-P. (2002), *Temps Mode Aspect*. Toulouse : Presses Universitaire du Mirail.

CONSEIL DE L'EUROPE, (2005), Les tâches et elur rôles dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, in Le Cadre Commun Eurpéen de Référence sur les Langues. Paris : Didier (Chap. 7).

CORTIER, U. (2005), Cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures, in ELA (Etudes de Linguistique Appliquée) n° 140, octobre – décembre. Paris : Didier Erudition, pp. 475 – 489.

COSERIU, E. (1980), Aspecr verbal ou aspects verbaux ? Quelques questions de théorie et de méthode, in J. David & R. Martin, éd., *La notion d'aspect*. Paris : Klincksieck, 13 – 25.

COSNIER, J. (1998), Stage d'acquisition de langue seconde par la méthode de l'empathie coopérante, in J. Billiez, éd., De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : Hommage à Louise Dabène, Grenoble, CDL-LiDiLEM, Université Stendhal, Grenoble III.

CREISSELS, D. (1979), Unités et catégories grammaticales. Grenoble : Publications de l'Université des langues et lettres modernes.

CREISSELS, D. (1991), Description des langues négro-africaines. Grenoble : Ellug, Université.

CRYSTAL, D. (2003), A Dictionary of Linguistics and Phonetics. UK: Blackwell Publishing.

CULIOLI, A. (1978) « Valeurs aspectuelles et opérations énonciatives : l'aoriste » in David, A. et Martin, R. (éd.), *La notion d'aspect*. Paris : Klincksieck.

CYR, P. (1996), *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé International.

DABENE, L. et.al. (1990), Variations et rituels en classe de langue. Paris : Hatier.

DEFAYS, J. –M. & MARECHAL, M. (1996), Pour une nouvelle donne entre linguistique, linguistique appliquée et didactique des langues secondes et étrangères, in Actes du 2è Colloque de Linguistique Appliquée, coord. Cl. Springer, Strasbourg, Publications de l'Université des Sciences Humaines, Marc Bloch, Strasbourg II, 30 – 37.

DESSONS, G. (1993) : Emile Benveniste. Paris : Bertrand-Lacoste.

DUBOIS, J. ET AL (2002), Dictionnaire de linguistique. Paris : Larousse. 1^{ère} édition, 1994.

DUBOIS, J. (1964), La traduction de l'aspect et du temps dans le code français, in *Le Français moderne*, n° 22. Paris : D'Artrey, pp. & - 36.

DUCHAČEK, O. (1966), Sur le problème de l'aspect et du caractère de l'action verbale en français (par opposition aux langues slaves), in *Le Français Moderne*, tome 34. Paris : D'artrey

DUMONT, P. (1993), L'enseignement du français en Afrique : le point sur une méthodologie en crise, in Robillard, D. & Beniamino, M (sous la direction de) *Le français dans l'espace francophone*, Tome I, pp. 471 – 480.

DUMONT, P. & MAURER, B. (1995), Sociolinguistique du français en Afrique francophone. EDICEF – AUPELF.

ELUERD, R. (2007), LITRE Références : La langue française pour tous. 2^e édition, Paris : Editions rue des écoles. 1^{ère} édition, Paris : Garnier.

ELUERD, R. (1992), Langue et Littérature : Grammaire, Communication, Techniques littéraires. Paris : Nathan.

ELOY, J-M. (2003), « Enseigner le français avec la variation », in *Travaux de didactique du français langue étrangère*, N° 49, p.5 – 14.

FAGUNWA, D.O. (2005), *Ògbójú ọdẹ nínú igbó irúnmọlẹ*. Ibadan : Nelson Publishers. 1^{ère} édition 1949.

FAGUNWA, D.O. (2007), *Igbó Olódùmarè*. Ibadan : Printmarks Ventures.

FAGUNWA, D.O (2005), *Ìrìnkèrindò nínú igbó Elégbèje*. Nelson Publihers. 1^{ère} édition 1954.

FM (Le Français Moderne), 2000, Quels français pour demain ? Regards sur la langue d'aujourd'hui, Tome *LXVIII*, n° 1.

FRANCKEL, J.J. (1976), Enonciation et systèmes aspectuels. Organisation et genèse du système des aspects en français. Paris, Université de Paris VII Jussieu, Thèse de doctorat en vue du doctorat de 3ème cycle.

FORSYTH, J. (1970) A grammar of aspect: usage and meaning in the Russian verb. Cambridge: Cambridge University Press, 400 pages.

FRONTIER, A. (1997), La grammaire du français. Paris : Belin.

GADET, F. (2007), La variation sociale. Paris : Ophrys. 1^{ère} édition 2003.

GARAT, M. J. (1996), *L'acquisition de la temporalité par des apprenants en milieu institutionnel, futurs professeurs de FLE : étude longitudinale*, Thèse de doctorat, Régime 1984, Université Paris X – Nanterre, inédite.

GAREY, H. (1957), "Verbal Aspect in French", in *Langage*, n° 33, 2 – 33.

GERMAIN, C. et.al. (1999), La production écrite. Paris : Clé Internationale.

GOSSELIN, L. (1996), Sémantique de la temporalité en français. Un modèle calculatoire et cognitif du temps et de l'aspect. Bruxelles : De Boeck & Lacier s.a. Duculot Editions.

GREVISSE M. ET GOOSE A. (2008), Le bon usage. Paris : De Boeck / Duculot, 14^e édition.

GREVISSE, M. (1980), Le bon usage, 11^e édition. Paris-Gembloux : Duculot.

GUILLAUME, G. (1951), La représentation du temps dans la langue française (Examen comparatif des systèmes verbo-temporels anglais et français in *Le Français Moderne*, n° 19. Paris : D'Artley.

GUILLAUME G. (1965), Temps et aspect. Paris : Champion.

GUILLAUME G. [1929], 1984, réédition, Temps et verbe. Théorie des aspects, de modes et des temps. Paris : Champion.

GUERON, J. ss dir. Temps et aspect dans la phrase française, Revue Langue française, n° 67, Paris, Larrousse

IBRAHIM, A. H. (1976), Temps et aspect ? in Debyser, F. (coord.), Langue. Discours et pédagogie, Travaux du BELC, Etude de Linguistique Appliquée, 24-62.

IMBS, P (1960), *L'emploi des temps verbaux en français moderne* : essai de grammaire descriptive. Paris : Klincksieck, VIII, 269 p.

KAROUBI, L. (2008), Dictionnaires des règles du français : orthographe, grammaire, conjugaison. Paris : Larousse (Maxipoche).

KASHEMA, M. B. M. (1978), Temps verbaux en français écrit des lycéens lingalophones (Equateur) et swahiliphones (Kivu) : Analyse et implications pédagogiques, Université de Besançon, Thèse du 3^è cycle.

KASHEMA, M.B.M. (1983), Temps verbaux, voix narratives et écriture de la socialité dans les exercices écrits en français des lycéens zaïrois, contribution à *l'analyse sociolinguistique et didactique des pratiques pédagogiques de l'écrit en Afrique noire*. Thèse de doctorat d'état en linguistique et enseignement du français, 3 vol., 1136 p. Université de Franche Comté, Besançon.

KASHEMA, M.B.M. (2001), "Normes exogènes, normes endogènes et normes pédagogiques du français à l'école congolaise (RDC). Continuité et/ou discontinuité dans l'enseignement/apprentissage du français dans les aires francophones africaines : quel avenir pour le français de l'école au Congo-Kinshasa ? "

Conférence faite dans le cadre des Séminaires du GEPE – LILPA, laboratoire de l'Ecole doctorale des Humanités, Université de Strasbourg, juin 2011, 18 p.

KELLE, M. (1993), L'expression du temps en français, in Combettes, B. (éd), *Les classes 'verbe'. Le système verbal : formes et emplois*. Nancy : CRNDP, pp. 41 – 76.

KING JAMES. BIBELI MIMọ / HOLY BIBLE (King James Version) (Bible bilingue yoruba/anglais) publiée par la Bible Society of Nigeria, Lagos, 2004.

KLEIN, W. (1989), L'acquisition de la langue étrangère. Paris : Armand Colin.

KWOFIE, E. N. (2004), La diversité du français et *l'enseignement de la langue en Afrique*. L'Harmattan – AUF.

LE GOFFIC, P. (1986), Que l'imparfait n'est pas un temps du passé, in *Points de vue sur l'imparfait*, Université de Caen, 55 – 69.

LEBAUD, D. (1995), L'imparfait : indétermination aspectuo-temporelle et changement de repère, in *Le gré des langues*, N° 5. Paris : L'Harmattan, 7-12.

LEE, S-M. (1994), *Etudes sur les problèmes de l'aspect et des temps verbaux du passé en français standard et leur application dans un milieu coréen*, Thèse de Doctorat en lettres, université de franche Comté, Besançon.

LEEMAN-BOUIX, D. (1994), Grammaire du verbe français. Des formes au sens. Paris : Nathan.

LEHMAN, D. (1980), Français fonctionnel, Enseignement fonctionnel du français, in E. Bautier, et al, *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*. Paris : Clé International.

L'HERMITE, R. (1980), L'aspect verbal dans les langues slaves, in *L'information grammaticale*, n° 5, 9 – 12.

LEMARECHAL, A. (1997), Séries verbales et prépositions : incorporation et décumul des relations, in *Faits de langues*, N°9, Vol 5, 109-118.

LORD, C. (1974), "Causative Constructions in Yoruba" in *Studies in African Linguistics*, Supplement 5, 1974, 195-204.

LYONS, J. (1980), Sémantique linguistique. Paris : Larousse.

MAHMOUDIN, M. (1976), Pour enseigner le français ; présentation fonctionnelle de la langue. Paris : Presses universitaires de France, 428 p.

MAINGUENEAU, D. (1991), L'énonciation en linguistique. Paris : Hachette Supérieur.

MALHERBE, M. (2010), *Les langages de l'humanité*. Paris: Robert Laffont.

MARTIN, R. (1971), Temps et Aspect. *Essai sur l'emploi des temps narratifs en moyen français*. Paris : Klincksieck, 452 p.

MARTINET, A. (1970) : La linguistique synchronique, Paris, PUF.

MARTINET, A. (1973), Réflexions sur le parfait en français contemporain, in La revue canadienne de linguistique romane, Vol I, n° 1.

MARTINET, A. (1975), *Studies in fonctional Synyax*. Munchen : Wilhelm Fink Verlag, 275 p.

MARTINET, A. (1979), Grammaire fonctionnelle du français. Paris : Crédif/Didier.

MAUPASSANT DE, G. (1984), Contes du jour et de la nuit. Paris : Gallimard.

MBANEFO, E. (2005), *Analyse des interférences prosodiques dans l'organisation intonative du texte lu en français : cas des apprenants igbophones*, Thèse de doctorat, UFR des Sciences du langage, de l'homme et de la société, université de Franche-Comté, Besançon.

MEILLET A. (1982), Linguistique historique et Linguistique générale. Slatkine : Genève. (1^{ère} édition, Paris, Champion, 1962).

MONNERIE-GOARIN, A. (1996), *Les temps du passé et l'aspect du verbe : Théorie et pratique*. Paris : Didier.

MOUNIN, G et al. [1974] 2004, Dictionnaire de la linguistique. 4^e édition, Paris: PUF.

NADEAU, M & FISHER, C. (2006), La grammaire nouvelle. Montréal : Editions de la Chenelière.

ODUJINRIN J.S.A. (1976), *Modern Lessons in Yoruba*. Lagos: Academy Press Ltd. (First Edition, 1967.)

ODUNUGA, S. (1982), "Tense and aspect in Yoruba" in Afolayan, A. (Ed.), *Yoruba Language and Literature*. Ibadan: University Press and University of Ife Press.

OKE, D.O. (1972), "On the Construction and Semantic Interpretation of Auxiliary Cluster in Yoruba", in Bamgbose, A. (Ed.), *Yoruba Verb Phrase*, pp. 135-162. Ibadan: University Press.

OKE, D.O. (1969), *Grammatical Study of Yoruba Verb System*, DPhil Dissertation, University of York.

OYELARAN, O.O. (1982a), "The category Aux in the Yoruba phase structure." Paper presented at the 15th West African Languages Conference, University of Port Harcourt, Nigeria, April, 4 to 11.

PELLAT, J. -C. (2003), *Enseigner la langue de l'école au lycée*, Actes du Congrès de Besançon, mai 2002. Paris: Orphrys – Linguistique, Coll. "Faits de langue".

PERY-WOODLY, M.-P. (1993), *Les écrits dans l'apprentissage, Clés pour analyser les écrits des apprenants*. Paris : Hachette F.L.E.

POLLACK W. (1976), « Un modèle explicatif de l'opposition aspectuelle : le schéma d'incidence. » In *Le français moderne*, XLIV, 289-311.

POPIN, J. (1993) : *Précis de grammaire fonctionnelle de français*. Paris : Nathan Université

PORCHER, L. (1987), « Promenades didacticiennes dans l'œuvre de Bachelard » in *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues, Essais*. Paris : CREDIF/ Didier.

PORQUIER, R. & PY, B. (2004), *Apprentissage d'une LE/ Contextes et discours*. Paris : Didier

PORQUIER, R. (1980), « Apprentissage et connaissance d'une langue » *Langages*, N° 57, numéro spécial, mars, pp. 87-94.

- POTTIER, B.** (1962), *Systématique des éléments de relation*. Paris, Klincksieck.
- POUGEOISE, M.** (1996), *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris, ESF.
- PUREN, Ch.** (2005), De l'approche communicative à l'approche actionnelle, in FDM, n° 347. Paris : Hachette.
- RAYNAL, F.** et.al. (1997), *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris, ESF.
- REIGEL, M., PELLAT, J.-C. & RIOUL, R.** ((1996), *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF, 2è édition.
- RIVENC, P.** (2003), *Apprentissage d'une langue étrangère / seconde*, Vol. 3, la méthodologie. Paris : DE Boeck & Duculot Editions.
- ROULET, E.** (2000), La description de l'organisation du discours dans le cadre d'une didactique intégrée des langues maternelles et secondes, in le FDM (Le Français dans le Monde), n° spécial, Recherches et Applications, juillet 2000. Paris : Hachette, pp. 34 – 41.
- RODNEY HUDDLESTON & GEOFFREY K. PULLUM**, *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge University Press: UK. PP. 115-212.
- ROY, G. -R.** (1976), *Contribution à l'analyse du syntagme verbal : étude morphosyntaxique et statistique des coverbes*. Paris : Klincksieck.
- SALINS DE, G-D** (1996), *Grammaire pour l'enseignement / apprentissage du FLE*. Paris : Didier/Hachette.
- SIOUFFI, G.** (2010), « Grammaire et linguistique : réflexions sur un déplacement des normes » in Bertrand, O. & Schaffner, (coord.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, pp. 29-49.

SOYOYE, F. A. (1989), Etude contrastive des systèmes verbaux du yoruba et du français. (A.N.R.T.) : Université de Lille 3, 1990.

TIJANI, M. A. (2006), Difficultés de communication orale: enquête sur les stratégies de communication des apprenants nigériens de français en situation exolingue. Thèse de doctorat en Sciences du langage, Didactique et Sémiotique, université de Franche Comté, Besançon, juillet.

TOMASSONE, R. (2002), Pour enseigner la grammaire II. Paris : Delagrave Edition.

VAN DEYCK, R. éd. 1982. 1983, Tradition grammaticale et linguistique. L'essai de grammaire de la langue française de Jacques Damourette et Edouard Pichon, in Travaux de Linguistique, n° 9 – 10 ; 6 – 187.

VENDLER, Z. (1968), Linguistics in Philosophy, New York, Cornell University Press.

VETTERS, C. (1989), Grammaticalité au passé récent, in Linguistique Investigative, XIII, 369 – 386.

VETTERS, C. (1993), Passé simple et imparfait, un couple mal-assorti, in Langue Française, n° 110 : Paris : Larousse, 14-30.

VETTERS, C. (1996), Temps, aspect et narration. Amsterdam-Atlanta : Rodopi.

WALD, P. & MANESSY, G (1979), Plurilinguisme : normes – situations stratégies. Paris : L'Harmattan.

WANDRUSKA, M. (1966), Les temps du passé en français et dans quelques langues voisines, in Le Français Moderne, n° 34. Paris : D'Artrey, 3-18.

WILMET, M. (1980), Aspect grammatical, aspect sémantique, aspect lexical : un problème de limites, in J. David & R. Martin éds, La notion d'aspects, Actes du Colloque de Metz, Paris, Klincksieck, 51 – 68.

WILMET, M. (2008), Grammaire rénovée du français. Bruxelles : De Boeck Université.

WEINRICH (1973), *Le temps : le commentaire et le récit* (Traduit de l'allemand "Tempus". Paris : Editions du Seuil, 243 p.

YVON, H. (1951), « Aspects du verbe français et présentation du procès par M. Lacoste », in *Le Français Moderne*, n° 19, 161 – 174.

SITOGRAPHIE

CONFIANT, R : Dissertation créole 3. Qu'appelle-t-on verbes sériels ?

<http://kapeskreyol.potomitan.info/dissertation1c.html>

GOES, Joan, « Quelle grammaire en classe de FLE ? »

gramm-fle.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2008/Goes.pdf

KAIS, (PES, AZGA), « L'enseignement de la grammaire en classe de FLE »

www.fletizi.123.fr/index.php/didactique/36-lenseignement-de-gramm-en-classe-fle

N'GUESSAN, J.K., « Système aspectuo-modal et verbes sériels en attié, langue kwa de la Côte-d'Ivoire » in :

<http://www.fflch.usp.br/dl/wocal6special/downloads/NGuessan.pdf>

SOLOMONIAC P. (2007), *Phonologie et morphosyntaxe du dzùùngoo de Samogihiri*, Thèse pour l'obtention du grade de Dr en sciences du langage de l'université Lumière Lyon 2. Présentée et soutenue publiquement le 16 novembre 2007. Thèse enregistrée au format PDF.

TADEUZ PIOTROWSKI, (2009), *Contrastive linguistics : an introduction*.

<http://www.wfs.edu.pl/old/jk1.ppt> (1/23/2009.)

VEENSTRA, T., « Les verbes sériels en salamaka : inventaire » in *Ameridia*, N° 26-27. Revue éditée et publiée par Association d'ethnolinguisme amérindienne, Paris, 2001. Pp. 319-344. http://celia.cnrs.fr/FICHEExt/Am/A_26-27_12.htm

INDEX DES NOMS CITES

A

ADEWOLE, L.O. 212, 222, 225, 227, 228, 269

ADEPEGBA, K. 199, 200

ALAWODE, M. I. 19, 31, 163

ALSABRI, R. 5, 6

ARNAULD & LANCELOT 322

ARRIVE, M. et al. 75, 109, 168

ASLAMIDES, S. 483

ATOYEBI, O. 228, 230

AWOBULUYI, O. 205, 207, 216, 227, 229

AWOBULUYI, O. 213, 227

B

BARBAZAN, M. 86, 87, 91, 92,

95, 122, 133, 134, 346, 478

BARCELO, G. J. & BRES J. 118, 119, 123, 128, 131, 469

BECHADE, H -D. 121, 128, 129

BENVENISTE, E. (66) 8, 109, 385

BENVENISTE, E. (74) 50, 53

BERRENDOUR, A. 161

BERNEY, P. 48

BERTRAND, O. & SCHAFFNER, I. 159

BOSQUART, M. 100, 263

BOTH-DIEZ DE, A-M. 89, 90, 99, 106, 116, 134

BOYER, H. et al. 466

C

CHARAUDEAU P. 14, 45, 48, 53, 68, 111
CHISS, J.-L. 162
CHUQUET, H. & PAILLARD, M. 8
CO VET 90, 137
COHEN, D. 64, 78, 238
COMBETTES, B. (93) 2
COMBETTES, B. et.al. (72) 48
COMRIE, B. (66) 217, 233
COMRIE, B. (76) 210
CONFAIS, J.-P. 45, 75, 78, 99, 133
CRYSTAL, D. 177, 233
CULIOLI, A. A. et Martin, R. 13, 14, 283
CYR, P. : 9

D

DABENE, L. et.al. : 164
DESSONS, G. 49, 50
DUMONT, P. 480
DUMONT, P. & MAURER, B.

E

ELUERD, R. : 125, 130
ELOY, J-M. : 160

F

FAGUNWA, D.O. (2005) 244, 225
FAGUNWA, D.O. (2007) 253
FRONTIER, ALAIN. 99, 112, 117, 124, 131, 139, 320

G

GADET, F. 158

GREVISSE M. ET GOOSE A.

GREVISSE, M. (80) 76, 77

GREVISSE, M. (96) 57

GREVISSE M (2008) 45

GUILLAUME G. 14, 43, 48, 55, 70, 71, 72, 92, 93, 94, 111, 116

K

KAROUBI, L. 240

KASHEMA, B-M. 5

KELLE, M. 134

KWOFIE, E. N. 169

L

LEBAUD, D. 466

LEE, S-M. 77, 80

LEEMAN-BOUIX, D. 112, 113

LEMARECHAL, A. 278, 283

LORD, C. 276

LYONS, J. 64

M

MAINGUENEAU, D. 75, 91, 112, 159, 166.

MALHERBE, M. 187, 192

MARTIN, R. (1971),

MARTINET, A. (1970) 76

MARTINET, A. (1979) 54

MAUPASSANT DE, G. 124, 125, 132

MBANEFO, E. 30

MEILLET A. (75) 64, 70, 108

MONNERIE-GOARIN, A. 63, 64, 87

O

ODUJINRIN J.S.A. : 172, 198, 200

ODUNUGA, S. 189, 190, 216

OKE, D.O. 225, 228

OKE, D.O. 225

OYELARAN, O.O. 196,210, 216, 222, 228, 266

P

POLLACK W. 119, 133

POPIN, J. 147

PORCHER, L. 466

POTTIER, B. 43

POUGEOISE, M. 100

R

RAYNAL, F. 466

ROY, G. -R. 243

S

SALINS DE, G-D 121, 138, 146, 480

SIOUFFI, G. 160, 165

SOYOYE, F. A. 229, 230, 231, 236, 239, 243, 258, 274, 286

T

TIJANI, M. 19

V

VENDLER, Z. 84, 85, 86, 87

VETTERS, C. 76, 86, 87, 91

WILMET, M. (1980) 84

WILMET, M. (2007) 116, 122

WEINRICH (2007) 14, 126, 155

Ce travail se penche sur les difficultés auxquelles font face les apprenants nigériens de français, précisément ceux de langue maternelle yoruba, quant à ce qui concerne les temps passés du français : l'imparfait et le passé composé. Nous sommes parti des productions des apprenants, deux exercices à trous et un écrit long de type rédaction, pour exposer les erreurs de temps commises. Nous avons découvert, suite à l'analyse des productions, que la plupart de ces erreurs proviennent du système aspectuo-temporel du yoruba, langue ne connaissant pas de conjugaison (désinences verbales) comme le français. Mais, la langue étrangère qu'ils sont en train d'apprendre constitue aussi une source de ces difficultés : il leur est particulièrement difficile de gérer les circonstanciels et adverbes temporels, les connecteurs syntaxiques et logiques, et l'ensemble des shifters accompagnant les temps verbaux français, surtout un écrit long. D'autre part, l'analyse des deux tests à trous en plus de celle des copies de rédaction montrent que, le manque de connaissance de certaines notions linguistiques est une autre cause des difficultés rencontrées par les apprenants : la notion de discours / récit et celle de premier / arrière-plan. En somme, nous pensons qu'un enseignement / apprentissage des temps basé sur la notion d'aspect grammatical, et prenant en compte les notions précédemment mentionnées, sera certainement plus productif. Nos propositions de pistes pour un meilleur enseignement/apprentissage des temps concernés terminent cette recherche. Nous pensons, par ailleurs, qu'en ajoutant à ce que nous venons de dire, les détails que nous ont révélés les analyses linguistiques des systèmes aspectuo-temporels des deux langues, nous pourrions construire par la suite une méthode d'enseignement et apprentissage des temps verbaux du passé pour l'apprenant nigérien. Ainsi, nous aurons apporté une autre contribution à l'enseignement / apprentissage du français au Nigeria.

Mots-clés : Temps verbal, aspect lexical, aspect grammatical, deixis, discours/récit, premier/arrière plan, énonciation, cohérence textuelle, norme ; erreurs, enseignement/apprentissage ; langue yoruba.

Nigerian learners of French as a Foreign Language are generally faced with difficulties while using French Past Tenses in producing written composition. In this thesis, we are particularly interested in the case of the Yoruba learners of French language. The analysis of their written composition copies reveals that most of the errors committed originate from the mother tongue, Yoruba which does not know the tense-markedness of French language with her conjugation and complicated verb endings. This specifically means that there are problems closely related to the French Language herself. Actually, Yoruba learners find it particularly difficult to use French temporal adverbs and shifters in their written composition copies. On the other hand, through our analysis of copies of two objective tests in which students were to produce the missing verb forms, we also found that the learners lack some theoretical linguistic knowledge which is important in understanding French past tenses : for instance, Benveniste's "Discours & récit" and Weinrich's "Premier plan / Arrière-plan". In addition, our analysis of the tempo-aspectual systems of both languages shows that contrary to French language, Yoruba aspects and tenses do not function separately. We believe that students would better understand the use of French past tenses if they have a good grasp of the "grammatical aspect" notion and if this linguistic notion is taken into account while teaching the topic. We brought the research to a close with different suggestions on how to improve the teaching / learning of the French tenses concerned here. On the whole, placing oneself on the didactic perspective, we are of the opinion that all these information put together can help develop a Methodology for the teaching and learning of French past tenses; and by so doing, advance the more the cause of the teaching and learning of French in Nigeria.

Keywords: Verbal tenses, grammatical aspect, lexical aspect; 'discours / Récit', 'premier / arrière plan'; Shifters; discourse analysis; linguistic norm; errors, teaching/learning; Yoruba language, etc.